جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

# مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة

**إعداد الطالب**
**إبراهيم موسى الجعافرة**

**إشراف**
**الدكتور أحمد أبو أسعد**

**رسـالة مقدمـة إلى كليـة الدراسـات العليـا**
**اسـتكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجسـتير**
**في الإرشاد النفسي والتربوي/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة**

**جامعة مؤتة، 2016**

**الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر**
**بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة**

بسم الله الرحمن الرحيم


MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا


نموذج رقم (14)

# قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب ابراهيم موسى الجعافرة الموسومة بـ:

**مستوى الضغوط النفسيه وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته**

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الارشاد والصحة النفسية**.

**القسم: الارشاد والتربية الخاصة.**

| | التوقيع | التاريخ | |
|---|---|---|---|
| د. أحمد عبداللطيف أبو اسعد | | 28/7/2016 | مشرفاً ورئيسا |
| أ.د. أحمد عبدالحليم عربيات | | 28/7/2016 | عضواً |
| د. عبدالناصر موسى القرالة | | 28/7/2016 | عضواً |
| د. لما ماجد القيسي | | 28/7/2016 | عضواً |

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنه


MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

## الإهداء

اهدي هذا العمل المتواضع إلى من تتراءى صورته إلي في كل دقيقة ،إلى الذي أشبعني حنانا وطيبة ، إلى الروح الطاهرة النقية ، أبي رحمة الله عليه

إلى البدر ليلة منتصف الشهر إلى الدرة الثمينة والحنونة التي ساندتني بكل عمل وانجاز إلى أمي (الحبوبة) أطال الله بعمرها.

إلى الدرر الكامنة في أعماق البحور و النجوم المضيئة بالسماء إلى إخوتي وجميع أهلي.

إلى كل من دعمني وساندني وشجعني على انجاز هذا العمل.

وأخيرا اهدي هذا العمل إلى كرك التاريخ والمجد ورجالها الأحرار.

**إبراهيم موسى الجعافرة**

## الشكر والتقدير

الشكر والحمد لله تعالى الذي من علي ووفقني إلى انجاز هذا العمل ، فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير والاحترام إلى مشرفي الدكتور " احمد أبو اسعد " الذي لم يبخل علي بكل ما لديه من معلومات ومراجع ونصائح وتوجيهات لإتمام هذا العمل.

وأتوجه بالمحبة والشكر والاحترام إلى الذي كان رفيقا ومعلما وملهما لنا بجميع موادنا الدراسية، الأستاذ الدكتور " احمد عربيات ".

كما أتقدم بالشكر والتقدير الموصول بالثناء إلى أعضاء اللجنة المناقشة الدكتور عبد الناصر القرالة والدكتور لما القيسي، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة، فلهم كل المحبة والاحترام.

ولابد من شكر جميع من قدم يد العون والمساعدة أو التسهيل أو التشجيع لإتمام هذا العمل، لهم مني خالص المحبة والتقدير.

**إبراهيم موسى الجعافره**

## فهرس المحتويات


| المحتوى | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | أ |
| الشكر والتقدير | ب |
| فهرس المحتويات | ج |
| قائمة الجداول | هـ |
| قائمة الملاحق | ز |
| الملخص باللغة العربية | ح |
| الملخص باللغة الانجليزية | ط |
| **الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها** | 1 |
| 1. 1 مقدمة الدراسة | 1 |
| 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها | 2 |
| 3.1 أهمية الدراسة | 3 |
| 4.1 أهداف الدراسة | 4 |
| 5.1 محددات الدراسة | 5 |
| 6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية | 5 |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة** | 7 |
| 2.1 الإطار النظري | 7 |
| 2. 2 الدراسات السابقة | 29 |
| **الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات** | 42 |
| 3 .1 منهجية الدراسة | 42 |
| 3 .2 مجتمع الدراسة | 42 |
| 3 .3 عينة الدراسة | 43 |
| 3 .4 أدوات الدراسة | 44 |
| 5.3 إجراءات الدراسة | 53 |
| 6.3 متغيرات الدراسة | 54 |

7.3 الأساليب الإحصائية 54
**الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات** 55
1.4 عرض النتائج ومناقشتها 55
2.4 التوصيات 77
المراجع 78
الملاحق 87

## قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| 1. | توزيع خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة | 43 |
| 2. | معاملات ارتباط بيرسون لمقياس الضغوط النفسية بين الفقرة والبعد مع الدرجة الكلية | 46 |
| 3. | معامل كروبناخ ألفا والثبات بطريقة الإعادة لمقياس الضغوط النفسية | 47 |
| 4. | معاملات ارتباط بيرسون لمقياس التلكؤ الأكاديمي بين الفقرة والبعد مع الدرجة الكلية | 50 |
| 5. | معامل كرونباخ ألفا والثبات بطريقة الإعادة لمقياس التلكؤ الأكاديمي | 51 |
| 6. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط النفسية | 55 |
| 7. | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التلكؤ الأكاديمي | 56 |
| 8. | معامل الارتباط بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة | 57 |
| 9. | نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة الضغوط النفسية الاسرية والدراسية والاقتصادية والكلي لدى طلبة جامعة مؤتة في محافظة الكرك في التلكؤ الاكاديمي | 58 |
| 10. | نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للضغوط النفسية بين الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي | 59 |
| 11. | نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للضغوط النفسية بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص | 61 |

| رقم الجدول | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| 12. | نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية. | 62 |
| 13. | اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات السنة الدراسية في الضغوط النفسية | 63 |
| 14. | نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي. | 65 |
| 15. | اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات المستوى التحصيلي في الضغوط النفسية | 66 |
| 16. | نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء التلكؤ الأكاديمي بين الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي | 68 |
| 17. | نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للتلكؤ الأكاديمي بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص | 69 |
| 18. | نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية. | 71 |
| 19. | اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات السنة الدراسية في التلكؤ الأكاديمي | 72 |
| 20. | نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي. | 74 |
| 21. | اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات المستوى التحصيلي في التلكؤ الأكاديمي | 75 |

## قائمة الملاحق


| رمز الملحق | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| أ | مقياس الضغوط النفسية بصورته الأولية | 87 |
| ب | قائمة بأسماء المحكمين | 93 |
| ج | مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية | 95 |
| د | مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورته الأولية | 102 |
| هـ | مقياس التلكؤ الأكاديمي بصورته النهائية | 107 |
| و | تسهيل المهمة | 112 |

## الملخص

## مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة

**إبراهيم موسى الجعافرة**

**جامعة مؤتة، 2016**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة، واستقصاء مدى توفر الضغوط والتلكؤ الأكاديمي تبعا لبعض المتغيرات الشخصية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة مؤتة بلغت (494) طالبا وطالبة، وتطبيق الدراسة عليهم بالفصل الدراسي الثاني 2016/2015، وتطوير مقياسين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي، وتم التحقق من خصائصهم السيكومترية من خلال الصدق والثبات. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، وأن هناك علاقة ايجابية بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي، وأن الضغط النفسي يختلف تبعا للجنس ولصالح الذكور، وتبعا للتخصص لصالح التخصص الإنساني، وتبعا للسنة الدراسية ولصالح الطلبة في السنة الرابعة الذين يقع عليهم ضغوط نفسية أعلى، وتبعا للمستوى التحصيلي ولصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدن 68 % فأدنى، أما التلكؤ الأكاديمي فقد ظهر لصالح الذكور في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية، ولصالح الإناث في المجال المعرفي، وفيما يتعلق بالتخصص فقد ظهر التلكؤ في التخصصات الإنسانية في المجال السلوكي والمعرفي والدرجة الكلية، وصالح الطلبة في التخصصات العلمية في المجال الانفعالي، وفيما يتعلق بالسنوات الدراسية فقد ظهرت لصالح الطلبة في السنة الثالثة، وفي التحصيل الأكاديمي فقد ظهر التلكؤ الأكاديمي بدرجة أكبر للطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدن 68 % فأدنى، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات.



**الكلمات المفتاحية** : الضغوط النفسية ، التلكؤ الأكاديمي.

**Abstract**

**The level of psychological stressors and its relationship with academic procrastination among the students of Mu'tah University**

**Ibrahim Mousa Al-Jaafreh**
**Mu'tah University, 2016**

This study aimed at identifying the level of psychological stressors and its relationship with academic procrastination among the students of Mu'tah University as well as investigating the extent at which the academic procrastination stressors exist according to some personal variables. In order to achieve the study objectives, the researcher chose the study sample with a total of 494 male and female students at Mu'tah University, and the study tool was applied to the sample individuals during the second semester of the academic year 2016/ 2017. The researcher developed two scales for psychological stressors as well as academic procrastination; the validity and reliability of their psychometric characteristics were verified. The results showed that there is a medium level of psychological stressors and academic procrastination among the students and that there is a positive correlation between psychological stressors and academic procrastination, where the psychological stressors differ based on gender in favor of the males, they also differs based on the major in favor of the humanitarian majors, based on the academic year in favor of the fourth academic year who shoulder more psychological stressors, and based on the level of achievement in favor of the low accumulative average students (less than 68%).The academic procrastination was in favor of the males in terms of the behavioral and emotional domains as well as the total degree, while it was in favor of the females in the cognitive domain. As for the major, academic procrastination was evident in the humanitarian majors within the behavioral and cognitive domains as well as the total degree, while it was in favor of the students in the scientific majors regarding the emotional domain. As for the academic years, differences were in favor of the students of the third academic year, while it was in favor of the low accumulative average students (less than 68%). In the light of these results, the study concluded a number of recommendations.

**Keyword** : Psychological Stressors , Academic Procrastination.

# الفصل الأول
# خلفية الدراسة وأهميتها

## 1.1 المقدمة

تعد الضغوطات النفسية ونتائجها على الأفراد من الموضوعات الهامة التي شغلت بال العلماء والباحثين في مجال الصحة العامة وعلم الصحة النفسية ومختلف العلوم الإنسانية، وذلك لما تتركه من آثار ونتائج خطيرة ومدمرة على حياة الناس ومستقبلهم ،أفراد وجماعات.

أن الضغوط النفسية تمثل تهديداً للشخصية وقد ينتج عنها الابتعاد عن تأدية المهام الصعبة والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والكفاءة الأكاديمية وقد تظهر الضغوط في شكل استثاره انفعالية كالقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الانفعالية التي لها تأثير على أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية، تؤدي إلى ضعف الأداء، ولذلك فإن وجود مجموعة من الضغوط النفسية في المجال الدراسي الأكاديمي قد يكون لها تأثير سلبي في حفز الطالب على الانجاز والفعالية، وبالتالي على تطور المجتمع (العمري، 2012).

ويركز (اللامي، 2011) في هذا الصدد إلى ازدياد اهتمام العلماء بهذا الميدان في العقدين الآخرين حتى أصبح له مجالاته العلمية وهيئاته المتخصصة وظهور العديد من الدراسات التي عالجته من مختلف الزوايا إلا انه في السنوات الأخيرة بدأ موضوع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي خاصة يحظى باهتمام العلماء، وان هناك ارتباطا قوياً بين الضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

إن الأداء الأكاديمي الجيد يحتاج إلى تنظيم وإدارة للوقت جيدان، حيث يعد الوقت (الزمان) هو البعد الذي تتغير فيه الأشياء، لذا لا يمكن إدراك الوقت دون تغيير، ومن هنا يمكن فهم تطور الإنسان في ضوء بعد الوقت (غرايبة، 1995).

إن الوقت من أكثر الموارد هدراً، وأقلها استغلالاً سواء من المنظمات أو من الأفراد العاديين، ومن أكثر الظواهر انتشاراً في هدر الوقت هي المماطلة (التلكؤ)

في انجاز المهام بكافة أنواعها وبالأخص المماطلة في الدراسة (التلكؤ الأكاديمي). ويعرف التلكؤ الأكاديمي " بأنه تأجيل الطالب البدء في انجاز واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز " (مصيلحي والحسيني، 2004).

## 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتعرض الإنسان خلال فترات حياته إلى ضغوط كثيرة ، وتنعكس آثار هذه الضغوط على أحداث الحياة لديه ، وبات الاقتناع بضرورة البحث عن الكيفية التي يدير بها الإنسان الضغوط النفسية بنجاح خلال حياته، حيث أن الضغوطات السلبية تحديداً تؤثر على الحالة الجسمية والنفسية للإنسان وتؤثر أيضا على تطوره وتقدمة وتفقده خاصية الشعور بالوقت وأهميته وخاصة في انجاز المهام الأكاديمية والمماطلة بها وهذا ما يسمى بالتلكؤ الأكاديمي.

ويرى اكيرمان وغروس (Ackerman and Gross, 2005) أن المماطلة في أداء المهام هي إدراك أن المهمة يجب أن يتم أداؤها، ولكن الشخص وبقصد منه يفشل بتحفيز نفسه لتنفيذ المهمة المطلوبة ضمن الإطار الزمني المحدد.

وعلى الرغم من أن المماطلة تؤثر على جميع الأشخاص بدرجة معينة، إلا أن المماطلة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات هي ظاهرة منتشرة بصورة كبيرة وربما تصل إلى 59% (Ellis &Knaus, 1977).

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة يزداد انتشاره لدى الطلاب وخاصة طلبة الجامعات الذين تنتقل إليهم المسؤولية الكاملة لأداء المهام الدراسية بعد انتهاء المراحل الدراسية السابقة التي يشاركهم فيها المسؤولية كلاً من الآباء والمدرسين، كما أنهم يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الاستذكار للامتحانات، لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية أيضاً (أحمد، 2008).

وقد نبعت المشكلة الحالية من ملاحظة الباحث لبعض الطلبة في الجامعة حيث يعانون من تأجيلهم لإنجاز واجباتهم الدراسية وبعضهم يعاني من الضغوط، فقام بمقابلة (30) طالبا عشوائيا وقد تم سؤالهم السؤال التالي: هل تعتقد انك تؤجل مهامك الأكاديمية في الجامعة إلى آخر وقت، وهل تشعر بالضغط بسبب ذلك؟ وهل تعاني من ضغوط نفسية، وهل تنعكس سلبا على انجازك للمهام الأكاديمية ؟ وقد عبر بعضهم عن وجود تأجيل في المهام لآخر لحظة ، فيشعرون بالضغط ، كما عبر بعضهم عن وجود ضغوط نفسية لديهم ، فتؤثر على انجازهم للمهام الأكاديمية، ولذلك نبعت مشكلة الدراسة من الحاجة إلى معرفة مدى وجود التلكؤ لدى الطلبة والضغوط النفسية، وتدور مشكلة الدراسة حول التساؤل التالي: هل يوجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى الطلبة في جامعة مؤتة تبعا لبعض المتغيرات؟

**أسئلة الدراسة:**

1- ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة ؟
2- ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة ؟
3- هل هناك علاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
4- هل يختلف مستوى الضغوط النفسية و مستوى التلكؤ الأكاديمي باختلاف كل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي؟

## 4.1 أهمية الدراسة:

**تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:**

**أولا: الأهمية النظرية**

1. تبرز أهمية الدراسة من أهمية العينة، والتركيز على مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية، مما يساعد في تقديم خدمة ارشادية بناء على نتائج هذه الدراسة.

2. تسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية بشكل عام وطلبة جامعة مؤتة بشكل خاص.
3. تسهم هذه الدراسة في إثراء الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية.
4. تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على متغير مهم وهو التلكؤ الأكاديمي وما ينتج عنه من آثار سلبية على الطلبة والأسرة والمجتمع.

**ثانيا: الأهمية التطبيقية**

1_ أهمية المرحلة العمرية التي يقوم بها الباحث بإجراء البحث عليها أو ما يتأثر الطالب به في هذه المرحلة من ضغوط أكاديمية ونفسية وأسرية واجتماعية ، والتي تسهم هذه الدراسة في إيجاد العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

2_ وتكمن الأهمية التطبيقية أيضاً لهذا البحث في تطوير أداة القياس للتلكؤ الأكاديمي تعتمد على الحياة الواقعية لمجتمع الدراسة وفي سبيل الوقوف على أسباب التلكؤ والضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة الجامعة وفي ضوء نتائج هذه الدراسة نستطيع الوصول إلى علاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## 3.1 أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:**

1. التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة.
2. التعرف إلى مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة.
3. استقصاء وجود علاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة.
4. التعرف إلى مدى اختلاف مستوى الضغوط النفسية تبعا لكل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي.

5. التعرف إلى مدى اختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي تبعا لكل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي.

## 5.1 محددات الدراسة:

**حدود بشرية**: طلبة جامعة مؤتة.

**حدود مكانية**: محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية.

**حدود زمانية**: الفصل الدراسي الثاني العام 2015-2016.

**حدود موضوعية**: أدوات الدراسة واستجابات أفراد العينة.

## 6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

**أولا: الضغوط النفسية** (Psychological Stress)

عرف لاميرز وتسير (Lemyres & Tessier ،2004) أنها حالة توتر تحدث للفرد تتراوح درجتها بين البسيط، والعميق، وتعد قوة محركة تشتمل على الجانب النفسي الاجتماعي وتتأثر بالعوامل البيئية المحيطة ويعتمد على إدراك الفرد للضغوط النفسية من خلال قدرته على التكيف معها.

ويرى ميلر(Miller,1987) أن الضغوط النفسية بأنها حالة من الضيق والتعب تصيب الفرد عندما يستجيب لمطالب وضغوطات قد تأتي من الداخل أو من الخارج.

كما عرف مونتا ولازوراس (Monta & lazararus,1977) أن الضغوط هي حالة تنتج عن عدم حدوث توازن بين المطالب البيئية والداخلية والموارد التكيفية للفرد.

**التعريف الإجرائي للضغوط النفسية**

هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية الذي طوره الباحث.

**ثانيا: التلكؤ الأكاديمي** (Academic procrastination)

عرف دوغلاس (Douglass) التلكؤ الأكاديمي بأنه جميع حالات التأهيل لأي مهمة تعليمية مهما كان نوعها، يصاحبها صراع انفعالي لا حل له، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية وعدم الكفاية، وعدم الالتزام والوفاء بالمواعيد، وكل ذلك يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب والإحباط (النواب ومحمد، 2014).

ويرى ستيل (Steel) ان التلكؤ تأجيل المهام مع العلم بالضرر الذي سوف يسببه بالمستقبل (CERINO, 2014).

ويعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبيا (Senecal, Koestner &Vallerand, 1995).

وعرف كنوس (Knaus,2010) التلكؤ الأكاديمي انه عادة مزاجية تلقائية لتأجيل عمل مهم ومحدد لوقت آخر، وهو عملية يترتب عليها عواقب محتملة.

**التعريف الإجرائي**: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس التلكؤ الأكاديمي المطور من قبل الباحث.

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

**المقدمة**

يتناول الباحث في هذا الفصل من الإطار النظري تعريفات مفصلة لكل من الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي، ومصادرهما، وأنواعهما وصفاتهما، والنظريات المفسرة لهما والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بهما.

### 1.2 الإطار النظري

**الضغوط النفسية**

تعد الضغوط النفسية واحدة من أهم مشكلات العصر الحديث ، والتي تظهر في مواقف الحياة المختلفة، حيث أصبحت جزءا من الحياة اليومية والتي يتحتم علينا التفاعل معها، مما جعلها مصدرا للقلق والخوف والأفكار اللاعقلانية والأمراض الصحية مثل (أمراض القلب وارتفاع ضغط الدم والقرحه... الخ) .

ويرى " سيلي " ان تعريف الضغط يتضمن مشكلات خطيرة، فهو مثله مثل مفهوم النسبية، مفهوم علمي يعاني من غموض في فهمه ومعرفته المعرفة الجيدة (Seley,1980).

وتستخدم كلمة "Stress" الضغط في علم النفس والطب النفسي بشكل واسع للدلالة على الضغوط النفسية، والضغوط لا يمكن رؤيتها أو رصدها لكن آثارها تظهر في صورة ردود أفعال (الشربيني، 2002).

ويعد الضغط عنصراً مجدداً للطاقة الإنسانية وبدون ضغط تصبح الحياة بلا معنى، وتعني الضغوط تلك الظروف المرتبطة بالضبط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من والآثار جسمية ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق (عثمان، 2006).

وقد عرف ليفين وسكوتش (Levine & Scotch ) الضغط النفسي على انه اضطراب وعدم كفاية الوظائف المعرفية ويتضمن المواقف التي يدرك فيها الفرد

بأن هناك فرق بين ما يُطلب منه سواء كان داخلياً أو خارجياً وقدرته على الاستجابة لها (الرشيدي، 1999).

كما عرف (معجم علم النفس، 1996) الضغوط بأنها مصطلح يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كردّة فعل للتأثيرات المختلفة البالغة القوة، وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى تغيرات في العمليات العقلية، وتحولات انفعالات، وبنية دافعية متحولة النشاط، وسلوك لفظي، وحركي قاصر (عثمان، 2002).

كما عرف باترسون(Peterson) الضغط انه" التفاعل المعقد بين فرد معين وبيئة محدده، وهذا التفاعل يحدث عندما يشعر الفرد بالتهديد والتحدي (إسماعيل،2004).

فيما عرف لازاروس (Lazarus, 1993) الضغط النفسي: " هو ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والثقافية والفسيولوجية، وعندما لا يستطيع تلبية هذه الحاجات يحدث الإنهاك الجسمي والنفسي.

كما تعرف الضغوط حالة الإجهاد الفيزيائي أو السيكولوجي التي لها مقتضياتها التوافقية ومطالبها عند الفرد فيؤدي إلى كرب أو ضغط جسمي أو انفعالي (المالكي، 2013).

إن الضغط يطلق عليه (المرض الخفي) فهو مرض يمكن ان يؤثر على الفرد، أو على المؤسسة أو العاملين بها لدرجة انه لا يمكن عندها بالاستمرار في تجاهله (عثمان، 2002).

عرف (الشخانبه، 2010) الضغوط النفسية من ثلاث اتجاهات:

**الاتجاه الأول**: يعرفها بوجود متطلبات أو متغيرات تفوق قدرة الفرد على احتمالها.

**الاتجاه الثاني**: يعرفها بأنها الاستجابة السلوكية والانفعالية الناجمة عن وجود متطلبات تفوق قدرة الفرد على احتمالها.

**الاتجاه الثالث**: يعرفها بأنها العلاقة التفاعلية بين الفرد وبين المتطلبات أو الظروف الخارجية.

وعرفت الضغوط بأنها ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع أعباء الحياة وإدراكه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها حيث تفوق تلك المواقف إمكاناته، فعندما لا يستطيع التكيف أو التغلب عليها يحدث الإنهاك الجسدي والنفسي (أبو سخيلة، 2011).

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث الضغوط النفسية على أنها ردود أفعال نتيجه لاستجابة الفرد لمتطلبات الحياة لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والثقافية والفسيولوجية، وعند شعور الفرد بعدم القدرة على تلبية وإشباع حاجاته فانه يصبح لديه تغيرات في العمليات العقلية ، وتحولات انفعالية تؤدي إلى حدوث الإنهاك الجسدي والنفسي.

**أنواع الضغوط النفسية**

تتعدد الضغوط النفسية تبعاً لتعدد مدارس علم النفس أو تخصص علماء النفس ويشير الخطيب إلى أن هنالك عدة أنواع من الضغوط منها(الغرير وأبو اسعد، 2009):

من حيث الشدة والزمن:

1- ضغوط حادة: وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة، وتختلف هذه الاستجابات من شخص إلى آخر ولا يشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية، وإنما هي استجابات عادية تشير إلى ضرورة التدخل.
2- ضغوط غير حادة: وينتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه التي من السهولة ملاحظتها.
3- ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائماً أثناء وقوع الحدث، إنما تظهر بعد فترة.
4- ضغوط بعد الصدمة: وهي ناتجة عن حوادث عنيفة وشديدة وعالية وتترك أثارها على الفرد بشكل طويل المدى.

**من حيث الايجابية والسلبية**: (الطريري، 1994)

أ- **الضغط الايجابي**: يطلق على هذا النوع من الضغط (EU-Stress) ويقوم هذا النوع بالعمل كدافع لإنجاز هدف محدد مثل القلق الذي يسبق الامتحان، فهذا الضغط يدفع الفرد إلى تكثيف الجهود ليبلغ هدفه وهو النجاح.

ب- **الضغط السلبي**: يطلق على هذا النوع من الضغط (Dys - Stress) وهذا النوع يشعر الإنسان باستنفاذ طاقته النفسية لمواجهة تحديات الحياة وأصبحت هذه الضغوط تفوق قدراته وإمكانياته الجسمية والنفسية.

ويضيف الحواجري (عربيات والخرابشه، 2007) نوعين من أنواع الضغوط ، إضافة إلى الضغوط الايجابية والضغوط السلبية ، هما :

أ- الضغوط المؤقتة: هي التي تحيط بالفرد لمدة وجيزة، ثم تزول، ولا يدوم أثرها طويلا، ولهذه الضغوط اثر محدود على الفرد، وعادة ما تكون مرتبطة بموقف مفاجئ.

ب- الضغوط الدائمة: هي التي تحيط بالفرد لمدة طويلة تقريبا، مثل : تعرض الفرد لمرض مزمن ويرافق ذلك ظروف صعبة (سوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية)، مما لا يساعد الفرد على تحمل الموقف.

قسم موراي (Murray) أنواع الضغوط إلى:

أ- ضغط بيتا: ويشير إلي دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد.

ب- ضغط ألفا: يشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما في المواقع.

ج_ ضغط النقص والضياع والتعرض للكوارث: هو الشعور بالتوتر والتعلق الناتج عن عدم إشباع الحاجة إلى الانجاز وكذلك الشعور بعدم الرضا الناتج عن وجود موضوعات بيئية وأشخاص يجعلون الشخص يشعر بالضغط مثل قلة الإمكانيات المادية، والشعور بالضيق لفقدان عزيز أو فقدان ممتلكات أو أمراض صحية مختلفة.

د- ضغط النبذ وعدم الاهتمام: هو الشعور بالإحباط وعدم الرضا الناتج عن عدم إشباع الحاجة إلى الدافعية، وكذلك الشعور بالصراع الناتج عن وجود أشخاص

وموضوعات تظهر عدم اهتمام الآخرين وقلة تقديرهم للفرد واستمرار التأنيب والعقاب.

ه- ضغط الخداع والمراوغة: هو الشعور بالقلق الناتج عن عدم إشباع الحاجة إلى الفهم والمعرفة.

و- ضغط السيطرة والمنع: وجود ظروف بيئية، وأشخاص يفرضون على الفرد القيام بأعمال لا يرغب بها، وسيطرة الآخرين على أدائه واتخاذهم للقرارات التي تخصه (دعو وشنوفي، 2013).

وقد ميّز لأزاروس وكوهن (Lazarus&Cohen) بين نوعين من الضغوط: (الغرير وأبو اسعد، 2009)

1- الضغوط الخارجية (البيئية) " External Environment Stress" تعني الأحداث الخارجية والمواقف المحيطة بالفرد وتمتد من الأحداث النشيطة إلى الحادة.

2- الضغوط الداخلية (الشخصية) " Internal Personal Stress" تعني الأحداث التي تتكون نتيجة التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي والنابع من فكر وذات الفرد.

**مصادر الضغوط**:

تفرض الضغوط على الفرد آثار قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية، أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة ، وعلى الرغم أن الضغوط جزء من حياتنا إلا أن مصادرها تختلف من فرد إلى آخر ومن هذه المصادر، حيث ذكر (الدحادحة، 2010) أربعة مصادر للضغط النفسي وهي:

1- البيئة: مثل الطقس، الإزعاجات، التلوث وغيرها.

2- العوامل الفسيولوجية: مثل فترات النمو المختلفة، المرض، الإصابات، ضعف التغذية اضطرابات النوم، والآم المعدة، والقلق الناتج بسبب تهديدات البيئة الاجتماعية والمتغيرات الطارئة.

3- الضغوطات الاجتماعية: مثل المواعيد، المشكلات المالية، إلقاء المحاضرات،، فقدان الأقرباء والأصدقاء ومتطلبات الوقت والاستفادة منه.

4- طريقة التفكير: إن العقل يفسر تغيرات البيئة ، والجسد يحدد متى يستجيب كحالة طارئة.

وحدد ميلر " Miller" مصدرين للضغوط هما: (العمري، 2012)

أ- المصادر الداخلية: وتكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة وهي افتراضات غير واقعيه.

ب- المصادر الخارجية: هي المواقف المسببة للضغوط مثل ضغط القيم، والمعتقدات، والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع، مما يسبب له ضغوطاً عالية .

ومن مصادر الضغوط أيضا

1- **التهديدات**: مثل تهديد حقيقي بالأذى الجسدي، مخاوف مبالغ فيها، وهواجس أو صعوبات مالية وخسارة الصحة والشعور بعدم الأهمية.

2- **التغيرات** مثل: تغير مكان العمل، والتغيرات الغير مرغوب فيها مثل الطلاق وعدم الحصول على وظيفة..... الخ.

3- **متطلبات قصوى**: مثل طلبات كثيرة دفعة واحدة (ضغط الوقت) ، مسئوليات جسام، ومواقف مثيرة للأعصاب (زحمة سير).

4- **العلاقات**: مثل صعوبة التعبير عن المشاعر والأفكار، نادراً ما أقول (لا)، عدم التقدير من الآخرين، الشعور بالوحدة وانعدام الدعم.(مركز الصحة النفسية عبر الثقافات، 2005).

ولقد حدد داوروا وفيميان (Daurora & Fimian) أعراض الضغط النفسي في مظهراً انفعالي، و مظهر فسيولوجي ومظهر سلوكي.

أ- الأعراض الانفعالية: تتمثل في استجابات القلق الذي يصل إلى حد التوتر والإحباط أمام الأزمات والشعور بالغضب والتهيج الانفعالي وانخفاض الروح المعنوية وانخفاض تقدير الذات والاكتئاب والتغلب المزاجي والانطواء.

ب- الأعراض الفسيولوجية: فتتمثل في سرعة ضربات القلب، وفقدان الشهية أو تكرار الصداع، واضطرابات المعدة، وآلام الظهر، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة إفراز العرق والشعور بالإعياء.

ج- الأعراض السلوكية: تتمثل في انخفاض الأداء للشجار والعدوان على الآخرين، وعدم القدرة على التفكير والتشتت الإدراكي، وشرود الذهن، وزيادة معدلات

الغياب عن العمل بدون مبرر، وشرب كحوليات، وزيادة معدلات التدخين والتفكير في ترك المهنة (عبد السلام والعزازي وصديق، 2014).

ويشير سيلي (Seley) إلى أن أعراض الضغوط النفسية تمر بثلاث مراحل هي:

أ- الفزع: وفيه يظهر الجسم تغييرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض للضاغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وعندما يكون الضغط شديداً فأن مقاومة الجسم تنهار وتكون الوفاة.

ب- المقاومة: وتحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط متلازماً مع التكيف، وهنا تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف.

ج- الإجهاد والاستنزاف: وهي مرحلة تعقب المرحلة الثانية ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد نفدت إذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فأنه قد ينتج عنها أمراض التكيف التي تحدث عندما يتعدى مصادر الجهاز الفسيولوجي (النادر والعلوان والقضاة، 2014).

**تشخيص الضغط النفسي:**

وفي تصنيف DSM4 للمشاكل البيئية والنفسية، يتم تشخيص الضغوط النفسية من خلال حدوث واحدة من التسعة التالية (Kleinke, 1996,p 158):

1. مشاكل متعلِّقة بمجموعات دعم أولية، مثال موت عضو في العائلة، ولادة أخ.
2. مشاكل متعلِّقة بالبيئة الاجتماعية، مثل موت أو خسارة صديق أو عزلة اجتماعية.
3. مشاكل تعليمية، مثلاً عدم توزيع الجدول بشكل مناسب، وخلافات مع المعلم.
4. مشاكل مهنية، مثلاً عدم التوظيف وتغيير الوظيفة.
5. مشاكل بيتيه، مثلاً تفرقة الآباء في التعامل مع الأبناء.
6. مشاكل اقتصادية، مثلاً فقر مدقع.

7. مشاكل حول عدم الاشتراك في خدمات الاهتمام الصحي، مثلاً عدم وجود خدمات صحية كافية أو عدم كفاية التأمين الصحي.
8. مشاكل متعلِّقة بالتفاعل مع النظام والقانون، مثلاً إلقاء القبض عليه.
9. مشاكل نفسية، مثلاً الحرب أو التعرُّض لكارثة.

**نظريات فسرت الضغوط النفسية**

**اولا: نظرية الإدراك لسبيلبرجير** " Spilberger Theory"

يعد سبيلبرجير "Spilberger" واحداً من العلماء الذين فسروا الضغوط النفسية (Stress) معتمداً على نظرية الدوافع، إذ يرى أن الضغوط تلعب دوراً في إثارة الاختلافات على مستوى الدافع في ضوء إدراك الفرد لها، ويحدد نظريته في ثلاثة أبعاد رئيسية، الضغط (Stress)، القلق (Anxiety) والتعليم (Teaching) (الغرير وأبو اسعد، 2009).

في ضوء هذه الأبعاد يحدد محتوى النظرية فيما يلي: (الزيناتي، 2003).

أ- التعرف على طبيعة الضغوط وأهميتها في المواقف المختلفة.

ب- قياس مستوى القلق الناتج عن الضغوط في المواقف المختلفة.

ج- قياس الفروق الفردية في الميل إلى القلق.

د- توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق الناتج عن الضغوط.

هـ- توضيح تأثير الدفاعات السيكولوجية لدى الأفراد الذين طبق عليهم برامج التعليم لخفض مستوى القلق.

و- تحديد مستوى الاستجابة.

ز- قياس ذكاء الأشخاص الذين تجري عليهم برامج التعليم ومعرفة قدرتهم على التعليم

**ثانيا: نموذج باول ورايت** " Pawell& Enright"

يعد من النماذج الإرشاد الحديثة للضغط النفسي إذا انه يوضح كيفية حدوث الضغط النفسي والميزات الداخلية والخارجية في البيئة المحيطة التي تؤثر على الفرد ونتائجها، وكيفية التعامل مع تلك النتائج، ومواجهة الضغط النفسي ويتشكل النموذج من الخطوات التالية:

أ- الميزات البيئية: وتشمل ميزات داخلية (اتجاهات، سمات، مزاج، ميزات وحاجات) وميزات خارجية (أحداث الحياة، ظروف العمل، الميزات الاجتماعية، البيئة الطبيعية).

ب- التهديد نتيجة حدوث تأثيرات سلبية مما يؤدي إلى نوع من عدم التوازن بين الفرد والبيئة مؤدياً إلى ضغط نفسي مستمر.

ج- استراتيجية مواجهة الضغط النفسي والتعامل مع المواقف، للعودة إلى حالة التوازن والتكيف وذلك لحل المشكلة، أما في حالة فشل الفرد في التعامل مع المشكلة ومواجهتها، فذلك يعني العودة إلى حالة سوء التكيف والتأثيرات السلبية على المدى الطويل (الغرير وأبو اسعد، 2009).

**التلكؤ الأكاديمي**

يعد التلكؤ الاكاديمي من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي تعني بالجانب التحصيلي لدى الطلبة

ولقد تناولت الدراسات العديد من الأبحاث المتعلقة بدراسة سلوك التلكؤ، ولقد تطرقت هذه الدراسات إلى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة بسبب المهام الأكاديمية الموكلة إليهم ومن ضمنها حل الواجبات المنزلية وإعداد المشاريع والاستعداد للاختبارات أو المحاضرات(Ferrari & Scher,2000) .إن السبب وراء وجود عدد كبير من الدراسات حول هذا الموضوع؛ يمكن تفسيره من خلال الانتشار الواسع لظاهرة التلكؤ الأكاديمي على وجه التحديد لدى الطلبة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لديهم، ولقد أوضحت الدراسات أن السلوكيات التأجيلية لها تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي، وأشارت أيضا الدراسات إلى أن الطلبة يواجهون المشاكل المتعلقة بإعادة نفس المستوى الصفي بسبب الأداء الأكاديمي المنخفض، بالإضافة إلى وجود مشاكل وصعوبات صحية لديهم بسبب السلوكيات المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي، ولقد تبين بأنه ومع اختلاف الدراسات يوجد هنالك علاقة ما بين سلوكيات التلكؤ والمخرجات السلبية، مثل، الفشل في الاختبارات وإسقاط العديد من البرامج التدريبية بسبب عدم القدرة على إكمالها ومتابعة متطلباتها ( Johnson, Gren& Kluever,2000).

ولقد تم الإشارة إلى أن ضعف الكفاءة الذاتية، ونقص الاحترام، والتقدير الذاتي، والقلق والاكتئاب تعد من الضغوط والاضطرابات المرتبطة بالتلكؤ ( Yesil, 2012).

ولقد عرف غالبية الباحثين التلكؤ على انه عدم وجود الأداء الذي يتم تنظيمه ذاتيا والنزعة السلوكية نحو تأجيل الأمور الضرورية المرتبطة بالوصول إلى الهدف وتحقيقه، إننا نماطل عندما نؤجل البدء، أو استكمال سياق معين من الأعمال والنشاطات التي نقوم بها (Beswick & Mann, 1994).

وضمن السياق الأكاديمي، فان المماطلة أو التلكؤ يمثل حدا ما بين الأهداف والنشاطات عند طلبه الجامعات وذلك لان هدفهم المرتبط بإنهاء الدراسة الجامعية تم إعاقته من خلال قيامهم بالمماطلة في دراستهم وعمل المتطلبات الأكاديمية لديهم، ولقد أظهرت الإحصاءات بان هنالك نسبه لا تقل عن (70%) من طلبة الجامعات الذين يقومون بالمماطلة وأن ما يقارب (20%) من الطلبة يفعلون ذلك بصوره منتظمة (Schouwenburg & Lay,1995).

ويرى دي وآخرون (Day & Others) أن 50% يقومون بذلك بصورة شديدة ومزمنة جدا(Morales,2010).

التلكؤ لغة: أعتلّ أو تباطأ أو توقف (ابن منظور، 2003) يطلق عليها أيضاً التأجيل والمماطلة، وتعني كلمة التلكؤ باللغة الانجليزية (Procrastination) وهي كلمة أصلها لاتيني (Procrastinare) وتعني المماطلة أو التأخير وتنقسم إلى قسمين (Pro) وتعني " إلى الأمام " وبالإضافة إلى (Crastiuns) وتعني " الغد " ليصبح معنى الكلمة " أماماً للغد " (Collins.,2012).

ويعرف التلكؤ بأنه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي انجازها (Lay,1986). كما يعرف ستيل (Steel, 2007) التلكؤ على انه قيام الفرد بتأجيل انجاز المهام مع إدراكه للأضرار لتي قد يسببها ذلك التأجيل في المستقبل، وقد وصف الشاعر البريطاني ادوارد يونج(Edward Young) التلكؤ بأنه لص سارق للوقت (Procrastination is the Thief of Time).

وقد عرف وولترز (Wolters)التلكؤ بأنه الفشل في أداء نشاط في إطار الزمن المرغوب، أو تأجيله حتى آخر دقيقة، ويؤدي ذلك إلى درجة عدم الارتياح انفعاليا (أحمد، 2008).

كما عرف اوزير وفيراري (Ozer & Ferrari) أنه الميل إلى تأجيل المهام الضرورية لتحقيق الهدف المنشود، وانه سمة شخصية معقدة بكثير من مجرد أنها إدارة للوقت بطريقة غير فعالة، وهي تعد ظاهرة ذات مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية. إن المماطلة هي مشكلة واسعة الانتشار والتي من المتوقع أن يزيد انتشارها بسبب الافتقار إلى وجود الاستراتيجيات الإدارية المضبوطة ( Steel, 2007).

وقد وصف لي (Lay,1986) التلكؤ على أنه الفشل المتكرر في عمل تحقيق ما يجب أن يتم القيام به من اجل الوصول إلى أهداف معينة وفي نفس السياق أشار كل من(Ellis and Knaus, 2002) إلى أن التلكؤ هو الرغبة في تجنب النشاط، وإعطاء الوعود بالقيام بالمهام لاحقاُ، بالإضافة إلى اختلاق الأعذار والتبرير للتأخير، وتجنب الوقوع باللوم.

في حين اعتبر بوبولا (popoola,2005) التلكؤ انه سمه ترتبط بعناصر معرفية، سلوكية وعاطفية، ووصف أن الشخص المتلكئ شخص يعرف ما يريد إلى حد ما، ويستطيع القيام به، ويحاول القيام به لكنه يماطل.

وقد عرف (مصيلحي و الحسيني، 2004) التلكؤ الأكاديمي أنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة وتأخيره في إتمامها وشعوره بالضيق وعدم الارتياح.

ويرى هولمز (Holmes,2002) انه تأخير ما هو ضروري للوصول إلى هدف، أو تأخير القيام بشيء ما يقرر الطالب القيام به.

ويرى واشينقتون (Washington) التلكؤ الأكاديمي بأنه ميل مقرر ذاتيا لتأجيل مهام أكاديمية بشكل شبه دائم، والشعور بمستويات إشكالية بشكل شبه دائم أيضاً (الشعور بالقلق والضيق) (عبد العظيم،2011).

لذا فالتلكؤ الأكاديمي ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والانفعالية، السلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Chow , 2011).

ويرى سكراو ووادكينز و اولافسون ( Schraw, Wadkins & Olafson,2007) أن هنالك ثلاث شروط للتلكؤ هي: أن يكون للتأجيل نتائج عكسية، أن يكون التأجيل دون هدف، يترتب على التأجيل عدم الالتزام بوقت إنجاز المهام.

بعد عرض هذه التعريفات المتعلقة نستنتج أنها ظاهره منتشرة وعلاقتها عكسية مع الأداء في اغلب الأحيان وبشكل عام، وتتفق التعاريف السابقة في عدة نقاط وهي:

1- تأجيل البدء بإنجاز المهام أو المماطلة في إكمالها.
2- عدم وجود هدف للتأجيل والمماطلة كما وصف أغلبية الباحثين.
3- الشعور بالضيق وعدم الارتياح بسبب عدم انجاز هذه المهمة في وقتها.
4- المعرفة بعواقب التأخير السالبة.

على الرغم من عدم وجود إجماع متشابه لدى الباحثين حول تعريف التلكؤ إلى أن السمة المشتركة من جميع هؤلاء الباحثين هي عنصر التأجيل( Ferrari, Johnson & McCown,1995). في حين أن باحثين آخرين قد أشاروا إلى أن المكون العاطفي بما في ذلك الأعراض الجسدية المرتبطة بالقلق والتي أدت إلى تأخير القيام بالمهام قد كانت ضرورية ( Rothblum, Solomon & Murkabi, 1986).

ويرى فيراري وستيل (Ferraari & Steel) انه وضمن الإعدادات الأكاديمية يكون لدى الطلبة مهام محددة ليقوموا بها، مثل كتابة أوراق بحثية، الدراسة للاختبارات، وغيرها من المهام، وعلى كل حال، وبسبب أو لآخر يتم تأجيل القيام بهذه المهام، أو تأخير إكمالها، وان النزعة والميل العام إلى المشاركة في مثل هذه السلوكيات التأجيلية يسمى التلكؤ الأكاديمي (OZer & Demir,2009).

وفي ضوء لتعريفات السابقة، يمكن أن نعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه سلوك يقوم به الفرد بتأجيل البدء بإنجاز المهام الأكاديمية أو المماطلة في انجازها بوقتها

المحدد دون مبرر مع الوعي بالنتائج السلبية والأضرار الذي قد يصاحبها هذا التأخير في المستقبل، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالضيق وعدم الارتياح.

ويرى ستيل (Steel , 2010) انه يوجد أكثر من نمط للتلكؤ منها حسب رأيه.

1- التلكؤ الاستثاري (Arousal Procrastination) حيث يقوم الفرد بالتلكؤ والمماطلة بحثا عن المتعة والإثارة.
2- التلكؤ القراري (Decisional Procrastination) حيث يقوم الفرد بتأجيل اتخاذ القرارات.
3- التلكؤ التجنبي (Avoidant Procrastination) حيث يتلكأ ويماطل الفرد حرصاُ على تقدير الذات والخوف من الفشل والاثنان يعدان تلكؤا سلوكياً حيث يتم فيهما تأجيل المهام.

وقد أشار هولمز (Holmes, 2002)، ودراسة (مصيلحي والحسيني، 2004) أن التلكؤ بصفة عامة له أربعة أنواع رئيسية وهي:

1- تلكؤ أكاديمي: وهو تأجيل الطلبة للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة.
2- التلكؤ في اتخاذ القرار: عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب.
3- التلكؤ العام في روتين الحياة: وهو أن يكون لدى الفرد صعوبة في أداة وجدولة الأعمال اليومية في موعدها.
4- التلكؤ القهري: وهذا النوع من أصعب الأنواع الأربعة وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلاً من التلكؤ في اتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في الوقت نفسه، وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية.

ويضيف هولمز النقطة الخامسة من أنواع التلكؤ إضافة إلى ما سبق وهي

5- التلكؤ العصابي: وهو يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة.

ويرى أندرو وآخرون (Andrew et al) أن أنواع التلكؤ متعددة منها: (البهاص، 2010)

1- التلكؤ العام (General Procrastination) ويعني أن التلكؤ مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أداؤه من أعمال، ويقدمون الأقل أهمية على الأكثر أهمية في المهام، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس، ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية حتى في الطقوس والعبادات.

2- التلكؤ الشخصي (Personal Procrastination) ويعني أن التلكؤ قد أصبح سمة شخصية يتميز الفرد عن غيره، فيؤجل المهام إلى وقت غير محدد ويظهر هذا المخطط من التلكؤ في مواقف تقدير الذات حيث يكون الهروب إلى نشاطات اخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف.

3- التلكؤ البسيط (Simple Procrastination) ويحدث في المهام والأنشطة السهلة، حيث يدركها الشخص المتلكئ على أنها معقدة وصعبة فيقاوم الإقدام عليها ويتراجع عن أدائها، وهذا الإدراك يرتبط بخلل وظيفي في المخ خاصة في تقدير حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها، فيلجأ المتلكئ إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقدير لها.

4- التلكؤ المعقد (Complex Procrastination) هذا النوع يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده لما يترتب علية من آثار نفسية، أما الشخص الذي تضعف إمكانياته وقدراته على مواجهة متطلبات الحياة فأنه يسعى إلى إيجاد بدائل وتأخير إشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب.

5- التلكؤ الاجتماعي (Social Procrastination) ويعني تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق، مما يترتب عليه آثار اجتماعية سلبية.

ولقد قام باحثون مثل شو و شوي ( choi &chu) بتقديم المصطلح المسمى بالتلكؤ النشيط، حيث أشارا إلى أن هنالك نوعين من التلكؤ والمماطلة هما : (Seo,2013)

1- التلكؤ الايجابي: إن الأشخاص المماطلين الايجابيين يقومون باتخاذ قرارات مقصودة للمماطلة وبالتالي فإن هؤلاء الأشخاص يستطيعون التحكم بزمن

المماطلة حيث يكونون قادرين على إتمام المهام الموكلة إليهم خلال فتره قصيرة قبل الوصول إلى الموعد النهائي لهذه المهام، ويقومون بتحقيق نتائج جيدة ومقنعة.

2- التلكؤ السلبي: على النقيض فإن المماطلين السلبيين فهم الذين يقومون بتأجيل قيامهم بالمهام وحتى اللحظة الأخيرة مع الشعور بالذنب والقلق وغالباً ما يفشل هؤلاء في إكمال المهام، ولقد أشار شو وشوي (Chu & Choi) بأن المماطلين الايجابيين يختلفون عن المماطلين السلبيين وذلك ضمن الأبعاد المعرفية، العاطفية والسلوكية، ولقد تم دعم هذا الافتراض من قبل العديد من الباحثين.

**نماذج التلكؤ**

يرى فراري (Ferrari, 2014) أن أنواع المتلكئين حسب شخصية الفرد كالاتي:

1- الباحث عن الإثارة (The thrill-Seeker) يقوم الشخص بالمماطلة لأنه في الواقع يريد الحصول على الاندفاع في انجاز المهام في اللحظة الأخيرة بحثاُ عن الإثارة ولكن هل تشعر بأنك تزدهر تحت الضغط وزيادة تدفق الأدرينالين في آخر لحظة ممكنة عند تسليم العمل ؟ وهل تحقق جميع الإمكانيات الخاصة بك عندما تنفق القليل من الوقت على مهامك ومشاريعك.

2-الشخص المتجنب (The Avoider) يقوم بالهروب من المهام بسبب انزعاجه منها أو أنها غير سارة أو أنها تتطلب قدرة عالية للإنجاز، المتجنبون معظمهم تقريباً غالباً ما يركزون على أداء الآخرين، لذلك هم يهربون بسبب الخوف من الفشل.

3- الشخص المتردد (The Indecisive procrastinator) هذا النوع ببساطة لا يمكنه اتخاذ قرار، وهو عادة يهرب من المسؤولية.

4- الساعي وراء الكمال (The Perfectionist) هؤلاء الأشخاص يقومون بوضع معايير عالية جداً للمهام مما يشعر بالعجز وعدم القدرة على البدء في المهمة، وان قام بالبدء بالمهمة فانه يشعر بالفشل عند الانتهاء منها لأنه لم يستطيع تلبية التوقعات غير الواقعية التي وضعوها لأنفسهم.

5- المشغول المتلكئ (The Busy Procrastinator) هم الأشخاص الذي لا يستطيعون ترتيب أولوياتهم ولديهم جميع المهام على قدر واحد من الأهمية ولا يستطيع أن يقرر ما يبدأ به أولاً، وقد يبدأ فعلاً ببعض الأعمال ولكنه سيفشل في النهاية، وما يحتاجه هذا النوع هو جرعة كبيرة من التعلم في الأولويات.

وترى سابادين (Sapadin, 1999) أن أنماط التلكؤ كالآتي:

1- الساعي وراء الكمال (The Perfectionist): هم أشخاص يظهر عليهم القلق والاهتمام بشكل واضح، ويعملون بشكل شاق ولكن بدون نهاية أبداً ، ولا يقومون بانجاز توقعات عالية ،وفي بعض الأحيان لا يبدؤون.

2- الحالم (The Dreamer): هو شخص عظيم بالتخطيط ولكنه يشعر بالإحباط بسبب العمل الشاق.

3- الشخصية القلقة (The Worried): (ماذا لو)، يتجنبون اتخاذ القرارات، يقاومون ويخشون التغيير، ويخافون من المجهول.

4- صانع الأزمات (The Crisis-Maker): يستمتعون باندفاع الادرينالين في اللحظات الأخيرة ويقول لنفسه إنك تعمل بشكل أفضل تحت الضغط.

5- المتمرد (The Definer): يقومون بالتمرد على المواعيد الخارجية ومخالفة التوقعات وقد يتصرف هكذا بشكل علني وسلبي وقد يتصرف بعدوانية (نوع من أنواع التحدي).

6- المبهج (The Pleaser): هم أشخاص لديهم أعمال كثيرة على برنامجهم لأنهم لا يستطيعون أن يقولوا (لا)، لذلك ليس هنالك ما يكفي من الوقت للقيام بكل شيء.

**أسباب التلكؤ**

ذكرت سوكولوسكا (Sokolowska, 2009) أن أسباب التلكؤ تنقسم إلى:

أ- أسباب شخصية: وهي تعبر عن الفروق والسمات لدى الأفراد مثل الخوف من الفشل والسعي وراء الكمال.

ب- أسباب متعلقة بالمهام: وهي خاصة بنوعية ودرجة المهام مثل صعوبتها.

ج- أسباب متعلقة برؤية الفرد لنفسه وقدراته ، وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات واحترام تقدير الذات ومفهوم الذات.

وذكر صالح (صالح، 2013) الأسباب المؤدية للتلكؤ

1. الأنشطة الاجتماعية (Social Activates) هو الميل إلى تأجيل انجاز الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية وقصور الإمكانيات المادية اللازمة للدراسة، وعدم متابعة الوالدين للأبناء دراسياً وتحمل الكثير من الأعباء الأسرية، وتدني قيمة التعليم بالمجتمع .
2. الخوف من الفشل (The Fear of Failure) هو الميل إلى التأجيل في انجاز المهام الدراسية، خوفاً من ضعف الكفاءة في انجاز العمل أو العجز عن الأداء المتكامل، والتأثر السلبي بالتجارب السالبة للآخرين، والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز، والخوف من التوقعات العالية من البيئة المحيطة.
3. الميول للكمالية (Perfectionism Tendency) هو ميل الفرد إلى المماطلة في انجاز المهام نتيجة السعي وراء الكمال في جميع ما يؤديه، ومن ثم عدم الاقتناع بمستوى أدائه وإن كان جيداً، والرغبة في تقديم انجازات عظيمة، والميل إلى الدقة العالية في الأداء والقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، والرغبة في الحصول على تقديرات في الأداء.
4. صعوبة المهمة (Task Difficult) هي الرغبة القوية لدى الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ للعقبات في الدراسة، وارتفاع مستوى الصعوبة بدرجات كبيرة في بعض المهام الدراسية ويميل أيضاً إلى تأجيل المهام الصعبة، وخاصة التي تتطلب جهد ووقت مضاعف، أو عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من انجازها.
5. الكسل (Laziness) هو ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب الشعور بالخمول، وقلة النشاط، وفقدان الإصرار، وعدم تحمل التعب، وعدم الجلد أو التحمل، وعدم الجدية، وعدم القدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة.

6. إدارة الذات السلبية (Negative self-Management) هي ميل الفرد إلى المماطلة والتأجيل في المهام بسبب الافتقار إلى التنظيم في إدارة الذات وسوء التخطيط، وإهدار الوقت دون انجاز، وسوء توزيع الوقت على الأنشطة.
7. الاتجاهات الدراسية السلبية (Negative Study Attitudes) هو ميل الفرد إلى المماطلة والتأجيل بسبب عدم توافق المهام مع الميول الشخصية، ومن ثم تدني الطموح، والنفور من القيود بالنظم التعليمية، ووجود اهتمامات أخرى غير الدراسة، وكره المعلمين.
8. التقليد والمحاكاة (Copying) هو ميل الفرد لتأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الانتظار حتى يفعلها الآخرين، وعدم معرفة الطريقة المثلى للإنجاز، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين.
9. التردد (Perplexity) هو ميل الفرد لتأجيل ومماطلة المهام بسبب الشعور بالتردد بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله، وبين المهام واجبة الانجاز، والرغبة في تأخير المهمة حتى اللحظة الأخيرة الحاسمة، والشعور بطول وقت أداء المهمة، وعدم القدرة على استغلال الفرص المتاحة.

ويرى سالافيتز (Szalavitz) أن أسباب التلكؤ كما يلي (أحمد، 2008): معتقدات خاطئة، والخوف من الفشل، والسعي نحو الكمال، والضبط الذاتي، وآباء متسلطين، والسعي للتشويق، والقلق المرتبط بالمهمة، وتوقعات غير واضحة، والاكتئاب.

ويتساءل بورن (Burnrs, 1989) في كتيب شعور جيد ( The Feeling Good Handbook)، لماذا تماطل الناس؟

ويضيف بورن إلى الأسباب التي سبق ذكرها ما يلي :

1- وضع العربة أمام الحصان (Putting the Catt Before the Horse): معظم المماطلون والمتلكئون يعتقدون انه يجب أن يتوفر لديه الدافع من اجل البدء بالمهمة، إذا كنت تنتظر الدافع فأنك قد لا تبدأ بالمهمة ولا سيما أن كانت المهمة مملة وكريهة، العمل يأتي بالأول قبل الدافع.

2- قلة المكافآت (Lack of Rewards) هم أشخاص يميلون لوضع أنفسهم في الأسفل ولا يعطوا أنفسهم التقدير والفضل بما يفعلون، فالشعور بالإنجاز هو الحافز والمكافئة الكبيرة.

3- العدوانية السلبية (Passive Aggressiveness) قد يكون التلكؤ سبب للعدوانية السلبية، فلا يستطيع الفرد التعبير عن مشاعره السلبية مباشره وعلناً، ولكن قد تظهر المشاعر الحقيقية بطريقة غير مباشرة من خلال التلكؤ والمماطلة في الأشياء.

4- غير مؤكد للذات (Unassertiveness) كن حازماً ولا توافق أن تفعل الأشياء التي لا تريد حقاً أن تفعلها، ولا توافق لمطالب غير معقولة من الآخرين، وإلا سوف تقع في التلكؤ.

5- حساسية الإكراه (Coercion Sensitivity) قد يشكل التلكؤ شكل من أشكال التمرد على الأشخاص الذين لديهم مطالب غير معقولة يوجد بها إكراه وإجبار للقيام بهذه المهمة، وقد نستخدم تكنيك التأخير للهروب، تحدث المقاومة (التمرد) للمهمة خوفاً من الحصول على درجة سيئة وفقدان احترام الذات.

6- عدم الرغبة (The Lack of Desire) ربما يكون هذا أكثر الأسباب شيوعاً للمماطلة والتأخير، نتلكأ ببساطة لأننا لا نريد نقوم بهذه المهمة وذلك بسبب عدم وجود الاهتمام والرغبة.

**خصائص التلكؤ**

إن التأثيرات السلبية للتلكؤ يمكن أن تظهر ضمن سياقات متعددة، وجنباً إلى جنب مع الفشل في الوصول إلى أهداف معينة، أو إكمال مهام معينة، فإن التلكؤ يمكن أن يؤدي إلى تحطيم آمال الشخص، وان يؤدي إلى وجود مشاكل في العلاقات الشخصية إن كانت مسؤوليات أسرية أو مسؤوليات اجتماعية لم يتم تحقيقها بعد مثل (الاعتماد على الآخرين و فشل آمال وتوقعات الأسرة (Andreou,2007).

ويؤدي التلكؤ إلى وجود مشاعر سلبية عند الأفراد مثل القلق والاكتئاب والخجل واللوم (Balkis, 2013).

ولقد وصف كل من سولومون وروثبلوم (Solmon and Rothblum) الأشخاص المماطلين على أنهم أشخاص يقومون بتجنب القيام بالمهام التي يرون بأنها غير ممتعة بالنسبة لهم، ولكنهم يشاركون في النشاطات التي تعطيهم المتعة والدافع (Aremu, Williams & Adesina,2011)

إن خصائص الذي يؤجل الاستعداد للامتحان، فانه تراوده أحلام اليقظة والسرحان عند وقت الامتحان، يبدأ بالقيام بعمل أشياء ونشاطات أخرى غير ضرورية ويتجنب الجلوس للدراسة ويصعب علية ترتيب وقته للدراسة ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز، ويجد رغبة شديدة في النوم (احمد، 2008).

وكما انه يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة مناسبة، ويتميز كذلك بتدني مستوى الثقة بالنفس لدية وارتفاع الاكتئاب والكبت والعصاب، والنسيان، والفوضوية، وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari, 1991).

والمماطل غالباً في بداية المهمة يكون ملحوظ علية التفاؤل بشأن الشعور بقدرته على إكمال المهمة بموعدها النهائي وعادةً ما تصاحبه عبارات الاطمئنان، وان كل شيء تحت السيطرة (لذلك، ليس هنالك حاجة للبدء) وعلى سبيل المثال فإنه يمكن أن يقدر مهمة كتابة ورقة عمل مدة خمس أيام، والمهلة التي لديه خمسة عشر يوماُ وهناك الكثير من الوقت ولا احتاج إلى البدء الآن، وينتابه الشعور الزائف بالأمن، والوقت يمر فجأة عند الاستعداد لبدء المهمة يدرك بأنه الآن خارج السيطرة وليس هنالك ما يكفي من الوقت، مما يؤدي إلى بذل جهود كبيره فتبدأ هذه العلامات بالظهور عليه، شعوره بالقلق والخوف والشعور بصعوبة المهمة والتشويش المعرفي وتدني اللذات والشعور بالغضب (Ellis & knaus ,1977).

وقام البروفيسور تيم بيكل (Tim pychl) أستاذ علم النفس في جامعة كارلتون في أوتاوا، كندا، دراسة وجدت ان أول مشاكل التلكؤ لدى الطلبة هي القلق والشعور بالذنب لأنهم لم يبدؤوا بمشاريعهم ومهامهم، وذكر أيضا ان مشاعرهم تصبح أكثر ايجابية بمجرد أن يبدؤوا بالمهمة، ووجد بيكل ان التلكؤ ضار بالصحة البدنية، وان طلبة الجامعات الذين يماطلون ويتلكئون لديهم مستويات أعلى من

الشرب والتدخين والأرق ومشاكل في المعدة، ونزلات البرد والأنفلونزا (Szalavitz, 2003).

**اتجاهات نظرية للتلكؤ الأكاديمي:**

**أولا: نظريات العلاج العقلاني الانفعالي** (Rational Emotive Therapy)

تنتمي هذه النظرية إلى النظرية التي طورها ألبرت أليس (1962، 1971، 1977) وتفترض هذه النظرية على ان الاضطرابات النفسية تنشأ من أنماط تفكير خاطئة وغير منطقية (الشناوي وعبد الرحمن، 1988).

وأكد أليس (1992، Ellis) في نظرية العلاج العقلاني والانفعالي ان التفكير والسلوك العقلاني ليس لمساعدة الناس، وليكونوا أقل بؤساً فقط ولكن ليحرروا أو يشجعوا أنفسهم على أن يكونوا أسعد(الزهراني، 2010). وعرف أليس الأفكار اللاعقلانية بأنها: مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتصف بعدم الموضوعية والمبينة على تنبؤات وتوقعات تعميمات خاطئة (زهران، 2004).

ويصف كوري (Corey,2009) النظرية بأنه أسلوب علاجي يوحي بالشمولية في الطرح من حيث تركيزه على الثلاثة جوانب الرئيسية في حياة الإنسان وهي الإدراك والسلوك والمشاعر والتفاعل فيما بينها.

ويرى كورسيني (Corsini) أن دور الأفكار والمعتقدات غير العقلانية في الاضطرابات العاطفية تتضح في أنموذج أليس للشخصية والتي عبر عنها بالرموز (A.B.C) حيث، حيث أوضح (زهران، 2005) إن رموز النظرية تشير إلى:

A: يرمز إلى الحدث الذي يؤثر في الشخصية ( Activating Experience or event) (الخبرة النشطة) مثل: وفاة، طلاق، رسوب، والخبرة.

B: يرمز إلى الاعتقادات التي تتطور لدى الإنسان حول ذلك الحدث ( Belief System) نظام المعتقدات، ونظام المعتقدات قد يكون عقلاني (Rational Belief) وقد يكون غير عقلاني (Irrational Belief).

C: يرمز إلى الانفعالات التي تنجم (Consequence) أي النتيجة، والنتيجة قد تكون عقلانية وقد تكون غير عقلانية.

إن الحدث (A) هو الفشل في الامتحان قد يكون ظاهرياً السبب بالنتيجة الانفعالية (C) الحزن بشكل مباشر، والحقيقة أن بينهما أفكار ومعتقدات (B)، ومعنى ذلك أن الحدث الخارجي ليس هو السبب في الانفعال أي أن (B)هي السبب في (C) وليس (A) هي السبب في (C) (عربيات وأبو اسعد،2016).

1-ويبدأ العلاج في D (Dispute) أي التنفيذ و الدحض وهنا يتم تحدي المعتقدات غير العقلانية وتتضمن التفنيد ثلاث مكونات : (عربيات وأبو اسعد،2016)

المرحلة الأولى: تحري وجود معتقدات غير عقلانية وتحديد جمل الحتميات مثل يجب، وجمل تقليل الذات، وجمل التهويل، والمرحلة الثانية : المناظرة يتعلم كيفية الاستفسار عنها منطقياً، ومجادلة نفسه بشدة للخروج منها، والتصرف بعكس الطريق السابق، والمرحلة الثالثة هي التمييز بين المعتقدات غير المنطقية الهادمة للذات وبين المعتقدات المنطقية المساعدة للذات.

2- ثم ينتقل إلى E (Effect) وهي التأثيرات : وهنا جانب عملي تحل فيه الأفكار العقلانية والمناسبة مكان الأفكار اللاعقلانية وغير المناسبة.

3- ثم الانتقال إلى F (Felling) وهي المشاعر: بحيث تزول مشاعر القلق، والبدء في تطوير فلسفه منطقية وفعاله للحياة.

**ثانيا: نظرية التدفق** Flow Theory

يرى شيكسينت ميهالي (Csikszenthihalyi ,1990) أن مفهوم التدفق يمثل حاله التدفق بالمعنى الذي توصف به في أدبيات علم النفس الايجابي، والخبرة الإنسانية المثلى (Optimal Human Experience) المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الايجابية وجودة الحياة بصفه عامة، لكونها حاله تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءاً تاماً، ينسي به ذاته والزمن وكل شيء آخر كأنه به حاله من غياب الوعي عن كل شيء آخر عدا هذه المهام والأعمال المقترنة بحاله من النشوة والابتهاج.

وقد عرف شيكسينت ميهالي(Csikszentmihalyi)حالة التدفق هي: حالة يكون فيها الفرد مندمجاً أو مستغرقاً بصوره تامة في نشاط، وهي حالة ينسى فيها الفرد ذاته ويتطاير الزمن من بين يديه دون شعور منه بذلك، ويحدث تتالي أو تدفق

تلقائي لكل فعل وكل تفكير في نفس المسار ، وكان المرء يعزف مقطوعة موسيقية، وبالتالي هي حالة تستولي على المرء بكافة منظومات شخصيته أو تدفعه إلى أن يوظف كل قدراته وإمكانياته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن ( Csikszentmihalyi, 1996).

وحدد شيكسينت ميهالي وناكمورا (Csikszentmihalyi & Nakmura) خصائص للتدفق وهي: (Csikszentmihalyi & Nakmura, 2002)

1- كثافة التركيز على ما أفعل في هذه اللحظة.
2- اندماج العمل مع الوعي.
3- فقدان انعكاس الوعي الذاتي (خسارة الوعي بالمهام الاجتماعية).
4- الإحساس بالسيطرة على التحكم بالإجراءات والتعامل مع الوضع، ولكن لا أحد يعلم كيف ستكون الاستجابات بعد ذلك.
5- فقدان السيطرة والإحساس بالوقت (الوقت يمر أسرع من المعتاد)
4- تجربة النشاط أو الحدث هو في حد ذاته مكافئة، وان الحدث النهائي هو مبرر لهذه العملية

## 2.2 **الدراسات السابقة**:

اثناء عملية البحث عن الدراسات السابقة فإن الباحث وجد العديد من الدراسات التي تناولت الضغط النفسي او التلكؤ الاكاديمي سواء في المجتمع المحلي او العربي او الدولي، ولكن الدراسات التي ربطت بين المتغيرين حسب علم الباحث كانت غير موجودة، ولذلك سيتم استعراض ابرز الدراسات السابقة مرتبة من الاقدم الى الاحدث.

**الدراسات العربية**

أجرى (الأميري، 1998) دراسة بعنوان" الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي " وبلغت عينة الدراسة (308) طالباً وطالبه من جامعة تعز في اليمن، وأظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يعانون من ضغوط نفسية مختلفة: أسرية، اجتماعية ودراسية وصحية واقتصادية وعاطفية، وفضلاً عن ذلك

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغيري: المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي، فيما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الضغوط النفسية، وان الإناث يعانون من ضغوط نفسية بدرجة أعلى من الذكور، وان العلاقة غير داله إحصائياً بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي تبعاُ لمتغيرات (المرحلة الدراسية، التخصص، الجنس).

كما أجرى (الوردات، 2006) دراسة بعنوان " بناء مقياس لمصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة واختلاف هذه المصادر باختلاف المتغيرات الديموغرافية" وأظهرت النتائج أن درجة التأثير لمصادر الضغط النفسي كان متوسطاً في جميع الأبعاد باستثناء البعد الأكاديمي والاقتصادي فقد كانت درجة تأثير مصادر الضغط النفسي مرتفعة فيهما، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في البعد الأكاديمي لصالح الإناث، ووجد اثر ذو دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في البعد الاقتصادي لصالح الذكور، أما بقية الآثار فلم تكن ذات دلالة إحصائية.

واجرت (الصريفي، 2011) دراسة بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي واختار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ حجمها (200) طالباً وطالبة، وتم بناء مقياس الضغوط النفسية واستخدامه، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة (أفراد العينة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للضغوط النفسية تبعاً للجنس ولصالح الإناث، و وجود فروق دالة إحصائيا بين الضغوط تبعاً للتحصيل الدراسي ولصالح التخصص العلمي

أجرى (خزاعلة والغرايبة، 2011) دراسة بعنوان " الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة القصيم " وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (500) طالباَ من كليات الجامعات المختلفة (العلمية، الإنسانية) واستخدم استبانة للتعرف على الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك العديد من الضغوطات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي

يتعرض لها طلبة جامعة القصيم بمؤشر مرتفع، كما أشارت النتائج إلى أن العوامل الاجتماعية من أهم مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها الطلبة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك لصالح الطلاب ذوي المستويات المنخفضة، كما بينت الدراسة وجود فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير مكان إقامة الطالب لصالح الذين يقيمون مع زملائهم.

أجرى (التميمي، 2012) دراسة بعنوان "التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة"، وتكونت عينة البحث من (400) طالبا وطالبة من كليات جامعة ديالي، واستخدم الباحث، مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الضغوط النفسية، وأشارت النتائج إلى وجود التلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث، ووجود الضغوط النفسية أيضا لديهم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في الضغوط النفسية ولصالح الذكور وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية.

أجرى (الحمد، 2013) دراسة بعنوان "الضغوط النفسية التي ستواجه طالبات كلية اربد الجامعية في ضوء بعض المتغيرات " وتكونت عينة الدراسة من (381) طالبة ضمن مستويين تعليميين هما البكالوريوس والدبلوم، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية، وكانت نتائج الدراسة أن الطالبات يواجهن ضغوطاً نفسية تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة وإنهم يواجهون ضغوطاً نفسية مرتفعة فيما يتعلق بالبعد الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات على مقياس الضغوط النفسية ولصالح ذوي المعدل التراكمي بتقدير (مقبول) وأيضا لصالح مستوى الدبلوم ذوات الدخل الشهري المتدني ولصالح أيضا القاطنات بالريف.

أجرت (العبيدي، 2013) دراسة بعنوان " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة "، وتألفت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من جامعة بغداد وتم تطبيق مقياسي الدراسة وهما مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس

جودة الحياة (من أعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ؛ أن طلبة الجامعة اظهروا مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي ومستوى متدني من جودة الحياة، وعدم وجود فروق بين طلبة التخصص الدراسي العلمي وطلبة التخصص الدراسي الإنساني في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة.

أجرى (جيوسي، 2014) دراسة بعنوان " الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية " وبلغت عينة الدراسة (45) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين التقنية، واستخدم الباحث مقياسي، الأول: لقياس الضغوطات التي يعاني منها الطالب الجامعي، والثاني: لمعرفة استراتيجيات مواجهة تلك الضغوطات، وتم التحقق من هدف أدائي الدراسة وثباتها، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن مستوى الضغوطات لدى الطلبة كانت (62,9%)، وكانت الضغوط الجامعية في المرتبة الأولى، وبلغت استراتيجيات حل الضغوط (68,7%)، وأما استراتيجيات حل المشكلات فقد كانت في المرتبة الأولى، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوطات عند مجال الضغوط الاقتصادي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكانت الضغوط الاقتصادية تعزى لصالح السنة الرابعة والثالثة والثانية أكثر من السنة الأولى.

أجرى (فضل، 2014) دراسة بعنوان " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة "، وتكونت عينة الدراسة من (268) طالباً بكلية التربية جامعة مدينة السادات، (172) طالباً بقسم اللغة العربية و(96) طالباً بقسم الرياضيات واستخدم الباحث أدوات لهذه الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي (أعداد الباحث)، ومقياس مهارة إدارة الوقت (إعداد الباحث)، ومقياس الرضا عن الدراسة (إعداد الباحث)، وكانت نتائج الدراسة هي وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التلكؤ الأكاديمي ومهارة إدارة الوقت، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة.

أجرى (النواب ومحمد، 2014). دراسة بعنوان " عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة "، وكانت العينة تتكون من (400) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالي ولجميع المراحل الدراسية لعام (2013، 2014)، واستخدم الباحث مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس عادات الاستذكار كأدوات قياس وأظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يمتلكون عادات استذكار ويستعملونها عندما يتعاملون مع موادهم الدراسية، وكذلك عادات الاستذكار لدى الإناث أكثر من الذكور، وأثبتت النتائج أيضا وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين عينة البحث وفق متغير الجنس أيضاً بين عينة البحث التي لديها حيوية ضمير منخفضة، والتلكؤ الأكاديمي يكون مرتفعاً لدى الطلبة منخفضي حيوية الضمير، مقارنه مع اقرأنهم مرتفعي حيوية الضمير الناجم الذين انخفضت درجة التلكؤ لديهم، وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في درجة التلكؤ الأكاديمي ناجم لوجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي مما يدل على انه كلما زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ.

أجرت (عبد الهادي، 2015) دراسة بعنوان "الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف"، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالباً من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، واستخدمت الباحثة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس التعلم ذاتي التنظيم ومقياس التحكم الذاتي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبين أبعاد التعليم ذاتي التنظيم، كما وجدت علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبعض أبعاد التحكم الذاتي، بينما وجدت علاقة موجبة ودالة بين أبعاد التعلم ذاتي التنظيم وأبعاد التحكم الذاتي كما وجدت فروق دالة بين الطلاب منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في البعد المعرفي وبعد ما وراء المعرفة والبعد الدافعي والبعد البيئي والدرجة الكلية للتعلم ذاتي التنظيم لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، كذلك وجدت فروق دالة بين الطلاب منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في رؤية الذات الايجابية الانتقائية ومقاومة الذات للإحباط

والحث الذاتي والوعي الذاتي للفرد والتقويم الايجابي للذات والدرجة الكلية للتحكم الذاتي لصالح طلاب التلكؤ الأكاديمي.

**الدراسات الأجنبية**

قام الباحثان سوندارس وباتنسكي (Saundars & Batinsky, 1993) بإجراء دراسة بعنوان " تقييم الضغوط المعرفية لدى الطلبة الخريجين " وذلك لتحديد مصادر الضغوط النفسية، وكانت العينة مكونه من (305) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ساكرمنتو بأمريكا، وقد أسفرت النتائج الدراسية عن تحديد (31) مصدراً ضاغطاً تم جمعها من أربعة إبعاد أساسية هي: الادراكات المعرفية السلبية والأعباء الزائدة، والتوقعات العالية، والعوامل الاجتماعية.

أجرى برنارد وآخرون(Burnard, et al, 2008) دراسة بعنوان "مقارنة، دراسة طولية للضغوط لدى طالبات التمريض في خمس دول: البانيا، بروناي، جمهورية التشيك، مالطا وويلز "استخدم الباحثون المنهج الكمي الوصفي باستخدام استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (1707) طالب تمريض من الدول الخمسة. وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي على المقياس (52,3)، وان طلبة ويلز حصلوا على ادني درجة على مقياس الضغوط النفسية، وحصل طلبة بروناي على أعلى درجة، وأظهرت النتائج أيضا أن طلبة بروناي ومالطا يواجهون الضغوط النفسية الأكاديمية أكثر من الضغوط النفسية السريرية، بينما لم تكن هنالك فروق بين كلا النوعين من الضغوط لدى طلبة جمهورية التشيك وويلز وألبانيا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية وقد كانت هذه الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة ، وكانت لصالح طلبة السنة الثالثة

أجرى مورالز (Morales, 2010) دراسة بعنوان " تطوير مقياس التلكؤ الأكاديمي " ولقد تكونت عينة الدراسة من (250) طالب من طلبة الجامعات في الفلبين الذين أجابوا على استبانه تحتوي على (150) فقره، ولقد أشار تحليل عوامل باستخدام الدوران غير المباشر عن ثلاثة مقاييس فرعية: التلكؤ المنظم، التلكؤ غير

المنظم، وعدم التلكؤ، ولقد أدى تحليل العوامل التأكيدي إلى إيجاد مقياس جديد يحتوي على (65) فقرة للتلكؤ الأكاديمي حيث يستطيع هذا المقياس تمييز التلكؤ المنظم ذات النتائج المرغوبة، ولقد أظهرت المقاييس الفرعية الثلاثة وجود تنافس داخلي جيد ومصداقية جيدة حول هذا التناسق الداخلي ضمن التلكؤ المنظم، ولقد تبين هنالك علاقة كبيرة بين التلكؤ المنظم والتلكؤ غير المنظم ، وهذا يشير إلى الصحة المتقاربة والمتميزة للتراكيب، ويمكن أن يتم تبني المقياس الجديد للتلكؤ الأكاديمي ضمن أي إعدادات وظروف أكاديمية ويمكن أن يتم استخدامه من اجل دراسة العوامل السلوكية المرتبطة بنتائج التحصيل الأكاديمي.

أجرى غرنزشيل، باتشيك وفرايس ( Grunschel ,Patrzek & Fries, 2012) دراسة بعنوان " استكشاف أسباب ونتائج التلكؤ الأكاديمي: دراسة مقابلة " ولقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة، المقابلات المعيارية الموحدة مع عينة من طلبة جامعة بيليفلد بالمانيا الذي بلغ عددهم " 36 " طالباً، وينتمي "16" طالب منهم إلى المجموعات الإرشادية، ولقد تم تحليل هذه المقابلات باستخدام تحليل المحتوى النوعي واستخدام تحليل التكرار، وكانت النتائج انه قد أظهرت المجموعة الإرشادية المزيد من الأسباب والنتائج الحقيقية المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي وذلك بالمقارنة مع المجموعة غير الإرشادية، وتشير النتائج أيضاً اعتبار أن التلكؤ الأكاديمي على أنه مرتبط بالفشل التنظيمي الذاتي كذلك تدعو الدراسة إلى المساهمة في وضع تدخلات يتم تصميمها من أجل تلبية الحاجات المحددة والخاصة لدى الطلبة.

أجرى كلارينا، وكلاديلاس وغوتزن وباديا ودزكولار ( Clariana, Cladellas, Gotzens, Badia & Dezcallar, 2014) دراسة بعنوان " نوعية الأنشطة اللامنهجية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة التعليم الأساسي "، ولقد تكونت عينة الدراسة من (417) طالباً من الذين تتراوح بين (8-13) عام من المدارس الاسبانية، ولقد تم استخدام مقياسين من اجل تحديد المشاركة في الأنشطة اللامنهجية وهما نوع النشاطات، بالإضافة إلى عدد السنوات التي كان الطالب يقوم خلالها بأداء هذا النشاط، ومن اجل قياس التلكؤ الأكاديمي استخدم الباحث مقياس يتكون من عشر (10) نقاط بحيث يبدأ من (صفر) عدم التلكؤ وحتى يصل إلى (10) مستوى عالٍ

من التلكؤ، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا نوعي النشاط اللامنهجي وعدد سنوات القيام بأداء هذه النشاطات، بالإضافة إلى مستوى التلكؤ الأكاديمي والتي أدركها من قبل الوالدين تشير إلى وجود علاقات متميزة بين كل الأولاد والبنات، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذكور قد تحسنوا من حيث التلكؤ الأكاديمي بعد أربع سنوات من ممارسة النشاطات اللامنهجية والرياضية، وعلى العكس من ذلك، فقد كان لدى الفتيات مستوى أعلى من التحكم بالتلكؤ الأكاديمي والذي تم إدراكه من الوالدين بعد أربع سنوات من ممارسة النشاطات الفنية اللامنهجية.

أجرى بالكيز (Balkis, 2013) دراسة بعنوان " التلكؤ الأكاديمي، الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي: الدور الوسيط المرتبط بالاعتقادات العقلانية حول الدراسة " وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم ما بين (19-26) عام من جامعه بامو كالي في تركيا، واستخدم الباحث للدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الرضا الأكاديمي، واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكلاً من الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، فكلما زاد التلكؤ الأكاديمي قل الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وبالعكس كلما قل التلكؤ الأكاديمي زاد كل من الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

أجرى كوركين، يو، وولترز و ويسنر( Corkin, Yu,Wolters & Wiesner, 2014) دراسة بعنوان " دور المناخ الصفي الجامعي في التلكؤ الأكاديمي " ولقد تكونت عينة الدراسة من (248) طالبا كانت العينة متنوعة عرقيا: اسباني (24%)، وطلبة القوقاز (27%) والطلبة الأمريكان الأفارقة (17%)، الطلبة الآسيويين/ والأمريكان الأسيويين (28%)، أصول أمريكية (0.4%) وغيرها (3%) من المسجلين في مساق الرياضيات، ومن خلال أبعاد المناخ الصفي التي تمت دراستها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاهتمام الظرفي المرتبط بالمناخ قد كان مؤشراً سلبياً مباشراً على التلكؤ الأكاديمي، وكما أشارت النتائج أيضا إلى أن الكفاءة الذاتية قامت بتعديل التأثير مرتبط بدعم المدرس/ أو المحاضر/ أو المؤسسة التعليمية على التلكؤ، وأشارت النتائج أيضا إلى تعديل التأثيرات المرتبطة بدعم

المدرس/ أو المؤسسة التعليمية كذلك وتعديل تأثيرات الاهتمام بالظرف المناخي على التلكؤ.

أجرى المحاسنة والبطاينة والزعبي (al- Mahasneh, Bataineh &Zoubi, 2015) دراسة بعنوان " العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط الوالدية لدى طلاب الجامعة الأردنية " وتكونت العينة من " 685 " طالباً وطالبة من كليات مختلفة في الجامعة الهاشمية، واستخدم الباحثون مقياسين، مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس أنماط الوالدية، وكانت تدار على أفراد العينة خلال العام الدراسي (2014/2013)، وأشارت النتائج ان عدد قليل من الطلبة (7%) أظهر مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي، وأكثر من نصف الطلبة (67%) أظهروا مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي وتقريباً ربع الطلبة (26%) اظهروا انخفاض في مستوى التلكؤ الأكاديمي، ولم يكن هناك فروق كبيره بين درجات الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، وأشارت أيضا النتائج النهائية إلى وجود ارتباط ايجابي كبير بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط الوالدية.

أجري تاوسينت، شيلدز، دورن وسلافيتش (Shields Dorn , Toussaint, & Slavich, 2016) دراسة بعنوان " التأثيرات المتعلقة بالتعرض طويل الأمد للضغوط على الصحة العقلية والجسدية عند البالغين من الشباب: كيف أن الضغط يؤدي إلى التراجع الصحي، في حين أن التسامح يؤدي إلى حماية الصحة " لقد تم تقييم سجلات مرتبطة بالتعرض طويل الأمد إلى الضغوط ومستويات الميل نحو التسامح بالإضافة إلى الصحة العقلية والجسدية عند (148) من الشباب البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية وهم حجم العينة، ولقد أظهرت النتائج مستويات شديدة من التعرض إلى الضغوط وأظهرت مستويات منخفضة من التسامح وهم بحالة صحية وجسدية وعقلية سيئة، حيث أشارت التحاليل إلى وجود تأثير تدريجي متداخل بين الضغوط والتسامح، حيث أن الارتباطات ما بين الضغوط النفسية والصحية والعقلية قد كانت اقل بالنسبة إلى الأشخاص الذين يظهرون مستوى أعلى من التسامح.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

لقد تنوعت الدراسات التي تم ذكرها حسب أهدافها والفئة المستهدفة، وسنتناول الآن اختلافها من حيث الأهداف، فبعض الدراسات كانت تهدف إلى التعرف على مفهوم التلكؤ الأكاديمي وعلى العلاقة والارتباط ببعض المتغيرات مثل دراسة (العبيدي، 2013)، ودراسة (فضل، 2014) ودراسة (Balkis, 2013) ودراسة المحاسنة آخرون (al- Mahasneh, et al., 2015) ودراسة (التميمي، 2012) ودراسة (النواب ومحمد، 2014)، وكانت بعض هذه الدراسات قد اهتمت بالتلكؤ الأكاديمي ومدى ارتباطه بالانجاز والتحصيل والرضا الأكاديمي مثل دراسة (النواب، 2014)، ودراسة (Balkis, 2013)، ودراسة (فضل، 2014)، بينما اهتمت دراسة (التميمي، 2012) للبحث عن علاقة التلكؤ الأكاديمي بالضغوط النفسية وهي اقرب ما تكون إلى دراستي الحالية مع الاختلاف ببعض الخصائص مثل (البيئة، والتقدير الدراسي، نوعية التخصص الدراسي)، وهدفت بعض الدراسات بالاهتمام للكشف عن العلاقات بين مصادر التلكؤ الأكاديمي والمثيرات الخارجية، مثل دراسة كوركين وآخرون (Corkin et al,2014) التي بحثت عن دور المناخ الصفي في التلكؤ الأكاديمي. ودراسة غرنزشيل وآخرون ( Grunschel et al., 2012) التي بحثت عن أسباب التلكؤ الأكاديمي، ودراسة المحاسنة وآخرون ( al- Mahasneh, et al., 2015) حيث بحثت عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط الوالدية وهدفت دراسة كوركين وآخرون (Clariana, et al., 2014) للربط بين الأنشطة اللامنهجية والتلكؤ الأكاديمي (مؤثرات خارجية) كما هدفت أيضاً دراسة (العبيدي، 2013) للبحث عن علاقة التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة وهدفت دراسة مورالز (Morales, 2010) إلى تطوير مقياس للتلكؤ الأكاديمي باستخدام كل من الجوانب التكيفية وغير التكيفية، كما هدفت دراسة (عبد الهادي، 2015) للبحث عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي وعن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتعلم ذاتي التنظيم.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت للبحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومستوى الضغوط النفسية وقياس كل من التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية نسبة لبعض الخصائص.

كما هدفت معظم دراسات الضغوط إلى التعرف على الضغوط النفسية ومصادرها وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسة (جيوسي، 2014) ودراسة (خزاعلة والغرايبة، 2011) ودراسة (الحمد، 2013) ودراسة سوندار سوباتنسكي (Saundars & Batinsky, 1993) ودراسة (الريفي، 2011) ودراسة (الأميري، 1998) ودراسة (Burnard, et al, 2008) وتميزت بعض الدراسات بأهداف مختلفة مثل دراسة (Toussaint, et al., 2016,)حيث هدفت إلى ان التسامح يقلل من الإصابة بالأمراض على عكس الضغوط، واختلف (الوردات، 2016) أيضاً من ناحية الهدف، وهو بناء مقياس لمصادر الضغوط النفسية.

أما هذه الدراسة فهي قياس مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، تحت ظل بعض الخصائص ودراسة ماهية العلاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

لقد اختلف الباحثون في أعداد العينة في دراسات التلكؤ السابقة حيث كانت اكبر عينة لدراسة (المحاسنة والبطاينة والزعبي، 2016) و بلغت (685) طالباً وطالبة، وكانت اصغر عينة في الدراسات السابقة هي عينة دراسة غرنزشيل وباتشيك وفرايس (2010) حيث بلغت (36) طالباً، وكانت باقي العينات متقاربة وتتراوح ما بين (140-417) طالباً وطالبة. وبالنسبة إلى فئة العينة فكان طلبة الجامعة هي الفئة المستهدفة في جميع الدراسات السابقة إلاّ واحدة هي دراسة (Clariana, et al., 2014) فقد استهدفت طلاب المدارس الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين (8-13) عام. أما عينة هذا البحث فقد بلغت (494) طالباً وطالبة بشكل عشوائي واستهدفت فئة طلبة الجامعة.

اختلف الباحثون في دراسات الضغوط في اختيار العينة وعددها تبعاً للهدف وعدد المجتمع ككل وكانت أكبر عينة لدراسة (Burnard, et al, 2008) حيث بلغت العينة (1707) طالبا من خمس دول مختلفة، في حين بلغت أقل عينة لدراسة

جيوسي (2014) حيث بلغت العينة (45) طالبا وطالبة، في حين تراوحت أيضا باقي الدراسات ما بين (148-500) طالباً وطالبة.
أما عينه هذا البحث فقد بلغت (494) طالبا وطالبة.

كما اختلفت أماكن الدراسات بين العربية والأجنبية الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي بالدراسات السابقة وكانت الدراسات العربية قد أجريت في بلدان عده وهي السعودية ،مصر، الأردن والعراق، واختلفت البلدان أيضاً في الدراسات الأجنبية حيث أجريت في بلدان عده وهي الولايات المتحدة الأمريكية والفلبين وألمانيا واسبانيا وتركيا.أما هذه الدراسة فهي دراسة عربية وتم إجراءها بالأردن بفضل الله.

كما اختلفت أماكن دراسات الضغوط فمنها عربية ومنها أجنبية، العربية كانت في البلدان التالية: العراق، الأردن، والسعودية، وفلسطين واليمن.والبلدان الأجنبية: أمريكا، وأما دراسة (Burnard, et al, 2008) فهي كانت مميزة نوعاً ما حيث أجريت في خمس بلدان أجنبية وهي البانيا، بروناي، وجمهورية التشيك، ومالطا، وويلز.

كما استخدمت معظم دراسات التلكؤ كأدوات للدراسة هو مقياس التلكؤ الأكاديمي خاصة والمقاييس بشكل عام، ولكن استخدام جرنزشيل وباتشيك وفرايس (2012) في دراستهم (المقابلة) كوسيلة لجمع البيانات.أما هذه الدراسة فاستخدم الباحث المقاييس كأداة لجمع البيانات.

استخدم جميع الباحثين في دراسات الضغوط السابقة المقاييس بشكل عام كأداة لجميع البيانات الإدارية، ولكن قام تاوسينت، شيلدز، دورن وسلافيتش (2016) باستخدام السجلات كأداة لجمع البيانات.

كانت نتائج أغلب دراسات التلكؤ على أن طلبة الجامعات لديهم عادات التلكؤ الأكاديمي إن كان مرتفعاً أو متوسطاً، وأيضا وجود العلاقة السالبة بين التلكؤ من النتائج والتحصيل والرضا الأكاديمي والضغوط النفسية (التميمي، 2012). وكانت من أهم النتائج أيضاً من وجهة نظر الباحث استخدام الأساليب العلاجية أو الوقائية مثل دراسة (Clariana, et al., 2014) حيث توصلوا إلى استخدام اللامنهجية

لتحسين الطلبة من التلكؤ الأكاديمي، ويستخدم الباحث في هذه الدراسة المقاييس بشكل عام، ومقياس الضغوط النفسية بشكل خاص.

إن معظم دراسات الضغوط متشابهة في النتائج، حيث دلت جميع النتائج على وجود ضغوط نفسية لدى طلاب الجامعة ان كانت مرتفعة أو متوسطة وكانت لصالح الإناث وخاصة من الضغوط الأكاديمية، وأما الضغوط الاقتصادية فكانت تعزى لصالح الذكور في الدراسات السابقة.

## الفصل الثالث

## المنـهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل نوع ومنهج الدراسة الذي اتبعه الباحث، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وتطوير أدوات البحث " المقاييس الثلاثة" والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

### 1.3 منهجية الدراسة:

تُعد هذه الدراسة دراسة وصفية تحليلية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي نظراً لملائمتهِ لموضوع الدراسة فالمنهج الوصفي التحليلي يهتم ويقوم بوصف وتفسير ما هو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداما في الدراسات الإنسانية، لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها.

### 2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية للفصل الدراسي الثاني من العام 2015-2016 والبالغ عددهم (16245) طالباً وطالبة.

### 3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

**1-العينة الاستطلاعية:**

تكونت العينة الاستطلاعية من (30) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة، وذلك للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث وهم من الطلبة المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2015- 2016.

**2-عينة الدراسة الأساسية:**

استخدم الباحث عينة من طلبة جامعة مؤتة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المواد الإجبارية والاختيارية على مستوى الجامعة، حيث تم حصر المواد الإجبارية والاختيارية على مستوى الجامعة، وبعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة تم تطبيق الدراسة على أولئك الطلبة بدون إي قيود أو شروط، وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة بلغت (540) طالبا وطالبة.

وبعد استثناء الاستبانات غير المعبئة بطريقة صحيحة أو ناقصة عددها (46) بقي العدد (494) طالبا وطالبة والذين يمثلوا عينة الدراسة النهائية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

**جدول (1)**

**توزيع خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

| | المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | 200 | %40.5 |
| الاجتماعي | إناث | 294 | %59.5 |
| التخصص | إنساني | 316 | %64.0 |
| | علمي | 178 | %36.0 |
| السنة | أولى | 55 | %11.7 |
| الدراسية | ثانية | 189 | %37.7 |
| | ثالثة | 166 | %33.6 |
| | رابعة فأكثر | 84 | %17.0 |
| المستوى | 84 فأعلى | 139 | %28.1 |
| التحصيلي | 83.9- 76 | 179 | %36.2 |
| | 75.9-60 | 134 | %27.1 |
| | 67.9 فما دون | 42 | %8.5 |

**خصائص عينة الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على تناول بعض الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وتتمثل في (النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي)، ويمكن توضيح هذه الخصائص فيما يلي:

**النوع الاجتماعي**: ذكور، وإناث.

**التخصص**: تم اعتبار التخصصات العلمية كالطب والهندسة والعلوم معا، والتخصصات الإنسانية كالتربية والشريعة والآداب معا

**السنة الدراسية**: تم التعامل مع أربع مستويات من السنوات الدراسية.

**المستوى التحصيلي**: تم تقسيمه إلى أربع مستويات حسب المعدل التراكمي للطالب.

## 4.3 أدوات الدراسة وإجراءاتها:

يقصد بها الوسائل المستخدمة لجمع البيانات الخاصة بهذا البحث:

استخدم الباحث المقياسين التاليين وهما: الضغوط النفسية، والتلكؤ الأكاديمي.

**أولا: مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**

هو مقياس تم تطويره من قبل الباحث للتعرف على مستوى وجود الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة.

**تطوير المقياس:**

تم الاستعانة عند تطوير المقياس بالدراسات والأدب النظري السابق كدراسة (التميمي، 2012؛ العنزي، 2004، داوود، 1995). والملحق (أ) يمثل مقياس الضغوط النفسية بالصورة الأولية.

**وصف المقياس:**

تكون المقياس بصورته الأولية من (42) فقرة، وثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الضغوط النفسية الناتجة عن الأسرة والأقارب والجيران والحياة الاجتماعية. وقد تكون من 16 فقرة.

البعد الثاني: الضغوط النفسية الناتجة عن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والمواد. وقد تكون من 16 فقرة.

البعد الثالث: الضغوط النفسية الناتجة عن المستوى الاقتصادي والمالي الحالي. وقد تكون من 10 فقرات.

**التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولا: الصدق**

**1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص والملحق (ب) يوضح أسماء المحكمين، بهدف التعرف على:

1. درجة توافق وارتباط العبارات بالأهداف والأبعاد المخصص لها من ناحية الصياغة والارتباط بالبعد والارتباط بالمضمون.
2. استبعاد الفقرات غير المناسبة واقتراح العبارات الجديدة.
3. تحديد العبارات الغامضة أو التي تحتمل أكثر من معنى حتى يتم تعديلها.

تم الاستفادة من آراء وتوجيهات المحكمين على أبعاد وفقرات المقياس لصياغتها بالشكل المناسب للمرشدين.

وقد تم اختيار معيار (80%) للاتفاق على حذف الفقرات أو تعديلها الجوهري، وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية على بعض فقرات المقياس وهي (9) فقرات. فيما لم يتم حذف أي من فقرات المقياس.

**2-صدق الاتساق الداخلي**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام (معامل الارتباط بيرسون) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية، كما تم حساب درجة ارتباط البعد مع الدرجة الكلية، وقد تم استخدام أفراد العينة لقياس الصدق الداخلي وبلغ عددها (30) طالبا وطالبة تم اختيارهم من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة. كما توضح ذلك الجدول التالي.

**جدول (2)**

**معاملات ارتباط بيرسون لمقياس الضغوط النفسية بين الفقرة والبعد مع الدرجة الكلية**

| الضغوط النفسية الأسرية والاجتماعية | | الضغوط النفسية الدراسية | | الضغوط النفسية الاقتصادية والمالية | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
| 1 | **0.59 | 1 | **0.49 | 1 | **0.79 |
| 2 | **0.57 | 2 | **0.58 | 2 | **0.71 |
| 3 | **0.67 | 3 | **0.68 | 3 | **0.69 |
| 4 | **0.48 | 4 | **0.68 | 4 | **0.58 |
| 5 | **0.68 | 5 | **0.48 | 5 | **0.68 |
| 6 | **0.40 | 6 | **0.71 | 6 | **0.48 |
| 7 | **0.67 | 7 | **0.78 | 7 | **0.69 |
| 8 | **0.71 | 8 | **0.79 | 8 | **0.40 |
| 9 | **0.70 | 9 | **0.69 | 9 | **0.58 |
| 10 | **0.78 | 10 | **0.59 | 10 | **0.69 |
| 11 | **0.58 | 11 | **0.60 | | |
| 12 | **0.58 | 12 | **0.69 | | |
| 13 | **0.68 | 13 | **0.58 | | |
| 14 | **0.69 | 14 | **0.40 | | |
| 15 | **0.68 | 15 | **0.48 | | |
| 16 | **0.49 | 16 | **0.68 | | |
| البعد | **0.80 | البعد | **0.79 | البعد | **0.77 |

** **دال عند مستوى** 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمقياس الضغوط النفسية ما بين (0.40- 0.79)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات البناء الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. كما

يتضح أن جميع الأبعاد دالة مع الدرجة الكلية سواء لبعد الضغوط النفسية الأسرية أو الدراسية أو الاقتصادية حيث جاءت كما يلي (0.80، 0.79، 0.77) على التوالي، مما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**ثبات أداة الدراسة**:

تم قياس ثبات الدراسة من خلال طريقتين وهما: طريقة الثبات بطريقة الإعادة حيث عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وتم إعادة تطبيقه بعد (3) أسابيع كما تم حسابه من خلال استخراج معامل ثبات كروبناخ ألفا، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لأبعاد الدراسة وهي:

**جدول** (3)

**معامل كروبناخ ألفا والثبات بطريقة الإعادة لمقياس الضغوط النفسية**

| الرقم | البُعد | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | كروبناخ ألفا | الإعادة |
| 1 | الضغوط النفسية الأسرية الاجتماعية | 0.66 | 0.84** |
| 2 | الضغوط النفسية الدراسية | 0.74 | 0.79** |
| 3 | الضغوط النفسية الاقتصادية | 0.79 | 0.88** |
| 4 | الدرجة الكلية | 0.81 | 0.90** |

يوضح الجدول السابق أن مقياس الضغوط النفسية يتمتع بثبات مناسب إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (كرونباخ ألفا) (0.81) والثبات بطريقة الإعادة (0.90) وهي درجات ثبات عالية.

**تطبيق المقياس**:

تتم الإجابة على كل فقرات المقياس بالاختيار بين خمسة تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة هي (5، 4، 3، 2، 1)، وعلى الطلبة عينة الدراسة اختيار إجابة واحدة من الاستجابات الخمس هي الأقرب للضغوط النفسية، ويمكن أن يطبق بشكل فردي أو جمعي، ويحتاج وقت للتطبيق بما يقارب (7-8) دقائق حسبما ظهر في العينة الاستطلاعية.

**وفيما يلي توضيح أبعاد المقياس الثلاثة بصورته النهائية:**

**البعد الأول**: الضغوط النفسية الأسرية والاجتماعية وتمثله الفقرات 1-16

**البعد الثاني**: الضغوط النفسية الدراسية وتمثله الفقرات 17-32.

**البعد الثالث**: الضغوط النفسية الاقتصادية وتمثله الفقرات 33-42.

وجميع الفقرات تتجه نحو التعبير عن الضغط النفسي.

**تصحيح وتفسير المقياس:**

تصحح كل الفقرات من خلال إعطاء التقديرات التالية:

كما تم تحديد الدرجات التي تستحقها كل فقرة من العبارات الخمس بحيث تمثل ما يلي:

5: الفقرة التي تدل على وجود الضغوط النفسية بدرجة كبيرة جدا.

4: الفقرة التي تدل على وجود الضغوط النفسية بدرجة كبيرة.

3: الفقرة التي تدل على وجود الضغوط النفسية بدرجة متوسطة.

2: الفقرة التي تدل على وجود الضغوط النفسية بدرجة منخفضة.

1: الفقرة التي تدل على وجود الضغوط النفسية بدرجة منخفضة جدا.

وبالتالي تتراوح العلامة التي يحصل عليها الطالب في المقياس ككل بين (42-210).

وتفسر الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال المدى لثلاث مستويات على النحو التالي:

المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة/عدد القيم

أعلى خيار – أدنى خيار =5-1=4

ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي:

1.33=3/4

ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

أ. فالدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من وجود الضغوط النفسية لدى الطالب في الجامعة.

ب.والدرجة من (2.34-3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من وجود الضغوط النفسية لدى الطالب في الجامعة.

**ج**.والدرجة من (3.67-5) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من وجود الضغوط النفسية لدى الطالب في الجامعة.

**ثانيا: مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة**

هو مقياس تم تطويره من قبل الباحث للتعرف على مستوى وجود التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة.

**تطوير المقياس:**

تم الاستعانة عند تطوير المقياس بالدراسات والأدب النظري التالي ( Lay, 1986؛ الربيع وشواشرة وحجازي، 2014؛ أبو غزال، 2012؛ Tuckman, 1991) والملحق (د) يمثل مقياس التلكؤ الأكاديمي بالصورة الأولية.

**تكوين المقياس:**

تكون المقياس بصورته الأولية من (33) فقرة، وثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: المجال السلوكي وتمثله الفقرات 1-13.

البعد الثاني: المجال المعرفي وتمثله الفقرات 14-21.

البعد الثالث: المجال الانفعالي وتمثله الفقرات 22-33.

**التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولا: الصدق**

**1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص والملحق (ب) يوضح أسماء المحكمين، بهدف التعرف على:

1. درجة توافق وارتباط العبارات بالأهداف والأبعاد المخصص لها من ناحية الصياغة والارتباط بالبعد والارتباط بالمضمون.
2. استبعاد الفقرات غير المناسبة واقتراح العبارات الجديدة.
3. تحديد العبارات الغامضة أو التي تحتمل أكثر من معنى حتى يتم تعديلها.

تم الاستفادة من آراء وتوجيهات المحكمين على أبعاد وفقرات المقياس لصياغتها بالشكل المناسب للطلبة.

وقد تم اختيار معيار (80 %) للاتفاق على حذف الفقرات أو تعديلها الجوهري، وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية على بعض فقرات المقياس وهي (4) فقرات. فيما لم يتم حذف أي من فقرات المقياس.

**2-صدق الاتساق الداخلي**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام (معامل الارتباط بيرسون) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية، كما تم حساب درجة ارتباط البعد مع الدرجة الكلية، وقد تم استخدام أفراد العينة لقياس الصدق الداخلي وبلغ عددها (30) طالبا وطالبة تم اختيارهم من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة. كما يوضح الجدول التالي.

**جدول** (4)

**معاملات ارتباط بيرسون لمقياس التلكؤ الأكاديمي بين الفقرة والبعد مع الدرجة الكلية**

| المجال السلوكي | | المجال المعرفي | | المجال الانفعالي | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
| 1 | **0.66 | 14 | **0.58 | 22 | **0.68 |
| 2 | **0.78 | 15 | **0.69 | 23 | **0.85 |
| 3 | **0.71 | 16 | **0.58 | 24 | **0.69 |
| 4 | **0.58 | 17 | **0.69 | 25 | **0.48 |
| 5 | **0.59 | 18 | **0.78 | 26 | **0.69 |
| 6 | **0.69 | 19 | **0.81 | 27 | **0.69 |
| 7 | **0.70 | 20 | **0.58 | 28 | **0.67 |
| 8 | **0.69 | 21 | **0.49 | 29 | **0.69 |
| 9 | **0.69 | | | 30 | **0.75 |
| 10 | **0.78 | | | 31 | **0.79 |
| 11 | **0.84 | | | 32 | **0.50 |
| 12 | **0.81 | | | 33 | **0.69 |
| 13 | **0.89 | | | | |
| البعد السلوكي | **0.91 | البعد المعرفي | **0.82 | البعد الانفعالي | **0.79 |

** **دال عند مستوى** $0.01 \geq \alpha$

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمقياس التلكؤ الأكاديمي بين (0.48-0.89)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات البناء الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. كما يتضح أن جميع الأبعاد دالة مع الدرجة الكلية سواء للبعد السلوكي والمعرفي والانفعالي حيث جاءت كما يلي (0.91، 0.82، 0.79) على التوالي، مما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**ثبات أداة الدراسة:**

تم قياس ثبات الدراسة من خلال طريقتين وهما: طريقة الثبات بطريقة الإعادة حيث عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وتم إعادة تطبيقه بعد (3) أسابيع كما تم حسابه من خلال استخراج معامل ثبات كروبناخ ألفا، والجدول (5) يوضح معامل الثبات لأبعاد الدراسة وهي:

**جدول (5)**

**معامل كروبناخ ألفا والثبات بطريقة الإعادة لمقياس التلكؤ الأكاديمي**

| الرقم | البُعد | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | كروبناخ ألفا | الإعادة |
| 1 | المجال السلوكي | 0.77 | **0.86 |
| 2 | المجال المعرفي | 0.83 | **0.89 |
| 3 | المجال الانفعالي | 0.85 | **0.84 |
| 4 | الدرجة الكلية | 0.87 | **0.92 |

يوضح الجدول السابق أن مقياس التلكؤ الأكاديمي يتمتع بدرجات ثبات مناسبة إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (كرونباخ ألفا) (0.87) والثبات بطريقة الإعادة (0.92) وهي درجات ثبات مناسبة للأبحاث التربوية.

**تطبيق المقياس:**

تتم الإجابة على كل فقرات المقياس بالاختيار بين خمسة تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابة هي (5، 4، 3، 2، 1)، وعلى الطلبة عينة الدراسة اختيار إجابة واحدة من الاستجابات الخمس هي الأقرب للتلكؤ الأكاديمي، ويمكن أن يطبق بشكل

فردي أو جمعي، ويحتاج وقت للتطبيق بما يقارب (5-6) دقائق حسبما ظهر في العينة الاستطلاعية.

**وفيما يلي توضيح أبعاد المقياس الثلاثة بصورته النهائية:**

**أولاً: المجال السلوكي**: ويقصد به الميل الدائم والاعتيادي لتأجيل البدء في المهمات وكذلك تأجيل إكمالها وغالبا لا تنتهي بالوقت المحدد لها.

**ثانياً: المجال المعرفي**: ويقصد به عدم التوافق أو نقص الانسجام مابين القصد أو النية في عمل مهمة معينة "أي سوء التقدير بين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة وإدارة الوقت".

**ثالثاً: المجال الانفعالي**: ويقصد به الشعور بالضيق وعدم الارتياح لما يشعره الفرد من انفعالات بسبب ميله الاعتيادي إلى تأجيل المهام الموكلة إليه.

وجميع الفقرات تتجه نحو التعبير عن التلكؤ الأكاديمي باستثناء الفقرتين رقم (1، 16) ولذلك يتم عكس الدرجات في تلك الفقرتين حيث تعبر الدرجة الأعلى في المقياس على زيادة التلكؤ الأكاديمي وتعبر الدرجة المنخفضة على انخفاض التلكؤ الأكاديمي.

**تصحيح وتفسير المقياس:**

تصحح كل الفقرات من خلال إعطاء التقديرات التالية:

كما تم تحديد الدرجات التي تستحقها كل فقرة من العبارات الخمس بحيث تمثل ما يلي:

5: الفقرة التي تدل على وجود التلكؤ الأكاديمي بدرجة كبيرة جدا.

4: الفقرة التي تدل على وجود التلكؤ الأكاديمي بدرجة كبيرة.

3: الفقرة التي تدل على وجود التلكؤ الأكاديمي بدرجة متوسطة.

2: الفقرة التي تدل على وجود التلكؤ الأكاديمي بدرجة بسيطة.

1: الفقرة التي تدل على عدم وجود التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب.

وبالتالي تتراوح العلامة التي يحصل عليها الطالب في المقياس ككل بين (33-165).

وتفسر الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال المدى لثلاث مستويات على النحو التالي:

المدى= أكبر قيمة –أصغر قيمة/عدد القيم

أعلى خيار – أدنى خيار =5-1=4

ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي:

1.33=3/4

ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

1. فالدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من وجود التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب في الجامعة.
2. والدرجة من (2.34-3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من وجود التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب في الجامعة.
3. والدرجة من (3.67-5) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من وجود التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب في الجامعة.

### 5.3 **إجراءات الدراسة**

تمت الدراسة بناءً على الخطوات التالية:

1. تم قراءة الأدب النظري والدراسات السابقة للإلمام بموضوع الدراسة من جميع الجوانب.
2. تم الاطلاع على المقاييس السابقة وتطوير المقاييس حسب ما هو موضح سابقا.
3. تم الحصول على موافقة وتسهيل مهمة للقيام بالبحث مرفقا ملحق (و) لتسهيل المهمة.
4. تم اختيار عينة الدراسة وتطبيق الدراسة عليها.
5. تم تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج، وكتابة فصل المناقشة بناءً على الأدب النظري والدراسات السابقة.
6. تم صياغة الرسالة بشكلها النهائي.

### 6.3 **متغيرات الدراسة**:

نظرا لكون الدراسة ارتباطيه فلا يوجد متغيرات مستقلة وتابعة ولكن تم افتراض ما يلي:

**المتغير المستقل**: الضغوط النفسية

**المتغير التابع**: التلكؤ الأكاديمي.

**المتغيرات الوسيطية**: النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي.

### 7.3 **الأساليب الإحصائية**:

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة:

أ. معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياسين والثبات بطريقة الإعادة.

ب. معامل ارتباط كروبناخ ألفا (Cronpak ALPHA) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

كما استخدم الباحث في معالجة البيانات إحصائياً برنامج SPSS، وذلك لاختبار أسئلة الدراسة، مستخدما الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الأسئلة الأول والثاني: المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Standard Deviation.
2. السؤال: معامل ارتباط بيرسون
3. السؤال الرابع والخامس: ما يتعلق بالنوع الاجتماعي والتخصص: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) وما يتعلق بسنوات الدراسة والمستوى التحصيلي تم استخدام تحليل التباين الأحادي ( One Way Anova).

## الفصل الرابع

## عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة وفقاً لتسلسل أسئلتها، كما يتضمن مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها والتوصل إلى توصيات بناءً على النتائج، وذلك على النحو التالي:

### 1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

**السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة والجدول (6) يبين النتائج.

**الجدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط النفسية**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الأسرية والاجتماعية | 2.5643 | 0.57323 | 2 | متوسط |
| الضغوط النفسية الدراسية | 2.3216 | 0.41302 | 3 | متوسط |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | 2.5927 | 0.81085 | 1 | متوسط |
| الدرجة الكلية | 2.4786 | 0.48680 | | متوسط |

يتبين من الجدول السابق أن الطلبة في جامعة مؤتة لديهم مستوى ضغوط نفسية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.48) بانحراف معياري (0.49)، للدرجة الكلية، كما ظهر أن الطلبة يمتلكون ضغوط نفسية بدرجة متوسطة في جميع الأبعاد الثلاثة وهي الضغوط النفسية الأسرية والدراسية والاقتصادية، حيث حلت الضغوط الاقتصادية بالمرتبة الأولى مما يدل على أن الطلبة لديهم شعور بتأثير الحالة الاقتصادية على حياتهم الحالية، وضرورة توفر موارد مالية تكفيهم مصاريف الجامعة وتساعدهم في التعامل مع الضغوطات التي يتعاملون معها.

ويعزى ذلك لكون الطلبة في مرحلة نمائية تقع بين نهاية المراهقة وبداية الرشد حيث تنتهي المراهقة المتأخرة بين (19-21) سنة وتبدأ مرحلة الرشد، وهنا تفكير الطلبة يختلف ويتجه لكيفية تكوين أسرة والبحث عن إيجاد عمل ومهنة مناسبة، وقد يكون ذلك دافعا للتوتر والضغط لدى الطلبة، ويحتاجون إلى برامج إرشادية وتوجيه مناسب لهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الأميري، 1998) ودراسة (الصريفي، 2011).

**السؤال الثاني: ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة والجدول (7) يبين النتائج.

**الجدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التلكؤ الأكاديمي**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | 2.8117 | 0.75554 | 2 | متوسط |
| المجال المعرفي | 2.4916 | 0.44942 | 3 | متوسط |
| المجال الانفعالي | 2.8384 | 0.60771 | 1 | متوسط |
| الدرجة الكلية | 2.7438 | 0.31469 | | متوسط |

يتبين من الجدول السابق أن الطلبة في جامعة مؤتة لديهم مستوى تلكؤ أكاديمي بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.74) بانحراف معياري (0.31)، للدرجة الكلية، كما ظهر أن الطلبة يمتلكون تلكؤ أكاديمي بدرجة متوسطة في جميع الأبعاد الثلاثة وهي المجال الانفعالي والمجال السلوكي والمجال المعرفي، حيث حل المجال الانفعالي بالمرتبة الأولى مما يدل على أن الطلبة لديهم مشاعر مختلفة تؤثر عليهم، حيث تبدو عليهم الإثارة في بعض الأحيان لأقل الأسباب، كما يظهر عليهم عند القدوم إلى الدراسة الشعور بالنعاس وعدم الراحة، وفي مرات أخرى تظهر عليهم مشاعر من عدم الراحة، ويلاحظ عليهم أحيانا غياب في الدافع

للإنجاز، ونتيجة تلك المشاعر قد يتولد لديهم عدم الاكتراث، ويقوم بعضهم في الانجذاب العاطفي بشخص من الجنس الآخر مما يدفعه للتأخر عن أداء مهامهم الدراسية، ولذلك يصبح لزاما الاهتمام بهم من تلك النواحي.

ويعزى ذلك لكون الطلبة في مرحلة انتقالية بين المدرسة ومتطلباتها في الدراسة وضغوطاتها التي كانت تشغل الطلبة وتقع في المرتبة الأولى في حياتهم، وبين كونهم الآن في مرحلة الجامعة وقد تنوعت اهتماماتهم ورغباتهم وطاقاتهم، وأصبحت أكثر توسعا فلم تعد تقتصر على الناحية الدراسية فقط بل تنوعت إلى مجالات وجوانب مختلفة، وأصبحوا يتحملون مسؤوليات أسرية كمسؤولية المشاركة بالمناسبات الاجتماعية وهو ما لم يكن يقع عليهم من قبل، وهذا مما جعلهم يؤخرون دراستهم في بعض الأحيان، مما يؤثر في دراستهم ومستوى نجاحهم الأكاديمي ومستوى تحقيق أهدافهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (التميمي، 2012) ودراسة (العبيدي، 2013).

**السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة؟**

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي والجدول (8) يوضح النتائج

**جدول (8)**

**معامل الارتباط بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة**

| الارتباط | الضغوط النفسية الأسرية الاجتماعية | الضغوط النفسية الدراسية | الضغوط النفسية الاقتصادية | الضغوط النفسية الكلية |
|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | 0.21** | 0.20** | 0.38** | 0.31** |
| المجال المعرفي | 0.22** | 0.08 | 0.43** | 0.30** |
| المجال الانفعالي | 0.36** | 0.19** | 0.19** | 0.29** |
| الدرجة الكلية | 0.27** | 0.18** | 0.63** | 0.43** |

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن معظم المجالات قد حقق معامل ارتباط دال إحصائيا موجب، بمعنى أنه كلما زادت الضغوط النفسية لدى الطالب زاد التلكؤ الأكاديمي لديه، باستثناء بين المجال المعرفي التلكؤ الأكاديمي وبعد الضغوط النفسية

الدراسية، وقد جاء معامل الارتباط الكلي بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي هو (0.43) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الضغوط النفسية العادية تعد ضرورية للطالب وتدفعه للدراسة والذهاب للمذاكرة، ولكن زيادة تلك الضغوط فقد تجعل الطالب يتأخر عن دراسته ويهملها ويبتعد عن استكمالها، وبالمقابل فإن التأخر عن الذهاب للمذاكرة يجعل الطالب أيضا يتجه للتوتر ويشعره بعدم الانجازية وبالتالي يزيد الضغط عليه، فكثيرا من الطلاب في مرحلة الجامعة ربما يكون لديهم أهداف للدراسة والمذاكرة ولكنهم لا يستطيعون انجاز المهام الدراسية ولذلك يبتعدون عن المذاكرة بسبب الضغوط النفسية الواقعة عليهم، والتي قد تؤخرهم عن المذاكرة أيضا.

وتتفق مع نتائج دراسة (التميمي، 2012).

وللتعرف على مدى مساهمة أنماط التواصل اللفظي وغير اللفظي والكلي في زيادة سلوك اضطراب التمرد لدى الأبناء في محافظة الكرك استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، بطريقة (Enter) وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9)

**جدول (9)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة الضغوط النفسية الاسرية والدراسية والاقتصادية والكلي لدى طلبة جامعة مؤتة في محافظة الكرك في التلكؤ الاكاديمي.**

| البُعد | قيمة B | بيتا b (معامل الارتباط) | قيمة ت | مستوى الدلالة | R | R2 معامل التحديد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الاسرية | 0.015 | 0.03 | 0.59 | 0.56 | 0.023 | 0.001 |
| الضغوط النفسية الدراسية | 0.068 | 0.08 | 1.98 | 0.04 | 0.09 | 0.008 |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | 0.25 | 0.64 | 18.28 | 0.00 | 0.64 | 0.40 |
| الضغوط النفسية الكلية | 0.19 | 0.29 | 6.79 | 0.00 | 0.29 | 0.086 |

يتبين من الجدول السابق أن الضغوط النفسية الاقتصادية تتنبأ ب (40%) من التباين في التلكؤ الاكاديمي وهي دالة احصائية، بينما تتنبأ الضغوط النفسية الدراسية

ب(1%) من التباين في التلكؤ، وكذلك تتنبأ الضغوط النفسية الكلية ب (1%) من التلكؤ الاكاديمي، بينما لم تكن الضغوط النفسية الاسرية دالة في التلكؤ الاكاديمي.

وهذا يدل على أن التأثير الأكبر في التلكؤ الاكاديمي هو الضغوط النفسية الاقتصادية.

**السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الضغوط النفسية تبعا لكل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي؟**

**للإجابة عن السؤال تم تقسيمه للفروع التالية:**

**أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الضغوط النفسية، لدى الطلبة في جامعة مؤتة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (10) يوضح ذلك.

**الجدول (10)**

**نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للضغوط النفسية بين الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| البُعد | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الأسرية والاجتماعية | ذكور | 200 | 2.6222 | 0.50197 | 492 | 1.93 | 0.054 |
| | إناث | 294 | 2.5249 | 0.61475 | | | |
| الضغوط النفسية الدراسية | ذكور | 200 | 2.4009 | 0.38692 | 492 | **3.62 | 0.00 |
| | إناث | 294 | 2.2676 | 0.42206 | | | |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | ذكور | 200 | 2.5980 | 0.83305 | 492 | 0.12 | 0.91 |
| | إناث | 294 | 2.5891 | 0.79680 | | | |
| الضغوط النفسية الكلية | ذكور | 200 | 2.5321 | 0.47538 | 492 | *2.04 | 0.04 |
| | إناث | 294 | 2.4422 | 0.49190 | | | |

****دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). *دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

يظهر من الجدول (10) أن الضغوط النفسية في الجوانب الأسرية والاجتماعية والضغوط النفسية الاقتصادية لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية لا تختلف تبعا للجنس بين الذكور والإناث، ولكن الضغوط النفسية تختلف في الجانب الدراسي حيث جاءت أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث حيث

بلغت قيمة ت (3.62) مما يدل على أن الذكور يعانون من الضغوط النفسية في المجال الدراسي أكثر من الإناث، وربما يعود ذلك لأن الذكور لا يدرسون في مرحلة الجامعة كما تدرس الإناث، وهم باستمرار عند مقارنة درجاتهم مع الإناث في المستوى التحصيلي تكون أقل من الإناث، وهذا مما يشكل ضغطا عليهم، بالمقابل فإن الإناث يتجهن للمذاكرة وبذل الجهد في المذاكرة بدرجة أكثر وبالتالي تقل الضغوط لديهن، ويلاحظ أن الذكور في مرحلة الجامعة تتسع اهتماماتهم وميولهم ويبحثون عن انجاز أعمال متفرقة بعيدا عن الدراسة، وفي مجتمع الكرك فإن من المهام التي يقوم بها الذكور في مرحلة الجامعة بالإضافة إلى التحاقهم بالجامعة مساعدة أفراد الأسرة وخاصة الوالد في الأعمال الزراعية وهذا ربما يكون عاملا يلعب دورا في زيادة الضغوط عليهم.

كما جاءت الضغوط عموما لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث في مرحلة الجامعة مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بالطلبة الذكور في هذه المرحلة، وتوجيه البرامج الإرشادية لهم، لحاجتهم لها، وربما فإن العديد من مظاهر العنف التي تلاحظ في هذه المرحلة لدى الذكور قد تكون بسبب زيادة الضغوط لديهم.

وتختلف عن نتائج دراسة (التميمي، 2012) بينما تتفق مع نتائج دراسة (جيوسي، 2014)

**ب-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير التخصص (إنساني، علمي)؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الضغوط النفسية، لدى الطلبة في جامعة مؤتة تبعا لمتغير التخصص، والجدول (11) يوضح ذلك.

**الجدول (11)**

**نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للضغوط النفسية بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص**

| البُعد | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الأسرية والاجتماعية | إنساني | 316 | 2.7631 | 0.42919 | 492 | 11.57 | 0.00 |
| | علمي | 178 | 2.2114 | 0.62581 | | | |
| الضغوط النفسية الدراسية | إنساني | 316 | 2.5229 | 0.30839 | 492 | 18.98 | 0.00 |
| | علمي | 178 | 1.9642 | 0.32410 | | | |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | إنساني | 316 | 2.9386 | 0.76085 | 492 | 15.35 | 0.00 |
| | علمي | 178 | 1.9787 | 0.45634 | | | |
| الضغوط النفسية الكلية | إنساني | 316 | 2.7134 | 0.41465 | 492 | 18.64 | 0.00 |
| | إناث | 178 | 2.0618 | 0.284520 | | | |

****دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يظهر من الجدول (11) أن الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية تختلف في جميع الأبعاد والدرجة الكلية تبعا للتخصص بين التخصص الإنساني والعلمي ولصالح التخصص الإنساني بدرجة كبيرة جدا بحيث بلغت قيمة ت (18.64) في الضغوط النفسية الكلية، مما يدل على أن أكثر الضغوط التي يعاني منها الطلبة في الجامعة تقع في الكليات الإنسانية أكثر من الضغوط في الكليات العلمية، ويمكن تفسير ذلك لعدة أسباب ومنها انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في الكليات الإنسانية وتنوع اهتماماتهم بعيدا عن الدراسة، وشعورهم ان معظم تخصصاتهم مشبعة أو راكدة مما سيشكل عائقا عليهم عند البحث عن العمل وسيتأخرون عن العمل، أما بالنسبة للطلبة في الكليات العلمية فهم يتجهوا للمذاكرة والبحث عن الانجاز الأكاديمي أكثر ويشعرون بتحسن فرصهم في المستقبل وحصولهم على نظرة ايجابية من الآخرين نظرا لدراستهم في كليات علمية، وهذا مما يدفعهم لأن تكون الضغوط النفسية عليهم أقل من طلبة الكليات الإنسانية.

وتختلف مع نتائج دراسة (الأميري، 1998) كما تختلف مع نتائج دراسة (الصريفي، 2011).

**ج-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة فأكثر)؟**

للإجابة عن السؤال الحالي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (12):

**الجدول (12)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.**

| | مصدر الفروق | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الأسرية | بين المجموعات | 14.020 | 3 | 4.673 | 15.475** | .000 |
| | داخل المجموعات | 147.978 | 490 | 0.302 | | |
| | الكلي | 161.998 | 493 | | | |
| الضغوط النفسية الدراسية | بين المجموعات | 5.740 | 3 | 1.913 | 11.964** | .000 |
| | داخل المجموعات | 78.360 | 490 | 0.160 | | |
| | الكلي | 84.100 | 493 | | | |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | بين المجموعات | 72.818 | 3 | 24.273 | 47.326** | .000 |
| | داخل المجموعات | 251.315 | 490 | 0.513 | | |
| | الكلي | 324.134 | 493 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 7.282 | 3 | 2.427 | 10.857** | .000 |
| | داخل المجموعات | 109.548 | 490 | 0.224 | | |
| | الكلي | 116.829 | 493 | | | |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α≤0.01)**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في جميع أبعاد الضغط النفسي الأسري والدراسي والاقتصادي والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (15.48، 11.96، 47.33، 10.86) على الترتيب وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α≤0.01).

وللتحقق لمصلحة من تقع الفروق تم استخدام اختبار شافيه، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (13)

**جدول (13)**

**اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات السنة الدراسية في الضغوط النفسية**

| الأبعاد | المستويات | المتوسط الحسابي | سنة ثانية | | سنة ثالثة | | سنة رابعة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة |
| الضغوط الأسرية | السنة الأولى | 2.38 | -0.23 | 0.053 | -0.04 | 0.98 | -0.49 | 0.00 |
| | السنة الثانية | 2.61 | - | - | *0.19 | 0.013 | -0.26** | 0.00 |
| | السنة الثالثة | 2.42 | - | - | - | - | *-0.46 | 0.00 |
| | السنة الرابعة | 2.88 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الدراسية | السنة الأولى | 2.41 | *0.23 | 0.00 | -0.004 | 1.00 | 0.04 | 0.96 |
| | السنة الثانية | 2.18 | - | - | *0.23 | 0.00 | *0.19 | 0.005 |
| | السنة الثالثة | 2.42 | - | - | - | - | 0.04 | 0.89 |
| | السنة الرابعة | 2.38 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الاقتصادية | السنة الأولى | 2.89 | *0.78 | 0.00 | -0.08 | 0.90 | 0.19 | 0.49 |
| | السنة الثانية | 2.11 | - | - | *-0.86 | 0.00 | *0.59 | 0.00 |
| | السنة الثالثة | 2.97 | - | - | - | - | *0.27 | 0.046 |
| | السنة الرابعة | 2.70 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الكلية | السنة الأولى | 2.51 | 0.18 | 0.08 | -0.04 | 0.97 | -0.13 | 0.47 |
| | السنة الثانية | 2.33 | - | - | *-0.22 | 0.00 | *-0.31 | 0.00 |
| | السنة الثالثة | 2.55 | - | - | - | - | -0.09 | 0.54 |
| | السنة الرابعة | 2.64 | - | - | - | - | - | - |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)**

تبين من الجدول (13) وجود فروق في ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين بعض المستويات في السنة الدراسية في الضغوط النفسية وقد جاءت الفروق على النحو التالي:

1. في مجال الضغوط الأسرية والاجتماعية تبين وجود فروق بين طلبة السنة الثانية والثالثة لصالح طلبة السنة الثانية، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة لصالح الطلبة في السنة الرابعة، وبين الطلبة في السنة الثالثة والرابعة لصالح الطلبة في السنة الرابعة، مما يشير إلى ان الضغوط تزيد لدى طلبة السنة الرابعة ثم يليها طلبة السنة الثانية ثم طلبة السنة الثالثة، في البعد الأسرية وربما تزيد الضغوط في السنة الرابعة نظرا لأن الطلبة تقع عليهم مسؤوليات أسرية عندما يقتربوا من التخرج في الجامعة ويصبحوا يتحملون مسؤولية علاقاتهم الاجتماعية ،ويصبح لهم دورا اكبر في الأسرة.
2. في مجال الضغوط الدراسية تبين وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والثانية لصالح طلبة السنة الأولى الذين لا يكونوا قد تعرفوا بعد على أنظمة الجامعة ومتطلباتها وما زالوا غير قادرين على التكيف مع الجامعة ويحتاجوا إلى إرشاد، وأيضا هناك فروق بين طلبة السنة الثانية والثالثة ولصالح طلبة السنة الثالثة الذين يعودا للاهتمام بالمعدل من جديد نظرا لأهميته، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة ولصالح السنة الرابعة الذين يظهر ضغط دراسي عليهم نظرا لأهمية معدلهم.
3. في مجال الضغوط الاقتصادية فقد تبين وجود ضغوط بين طلبة السنة الأولى والثانية لصالح طلبة السنة الأولى الذين ربما لم يحصلوا على امتيازات أسرية كافية مع متطلبات الجامعة، وأيضا ظهرت فروق بين طلبة السنة الثانية والثالثة ولصالح طلبة السنة الثالثة الذين تزيد مسؤولياتهم نظرا لاندماجهم بالجو والمناخ الجامعي، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة الذين يشعروا بالضغط الاقتصادي نظرا لزيادة مصاريفهم وتنوع اهتماماتهم، وبين طلبة السنة الثالثة والرابعة ولصالح طلبة السنة الثالثة الذين تزيد عليهم الضغوط الاقتصادية.
4. في مجال الضغوط النفسية الكلية تظهر الفروق بين السنة الثانية والثالثة لصالح الطلبة في السنة الثالثة وبين الطلبة في السنة الثانية والرابعة لصالح الطلبة في السنة الرابعة مما يؤكد أهمية البرامج الإرشادية والدور الإرشادي للطلبة.

وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة (جيوسي، 2014) بينما تختلف مع نتائج دراسة برنارد وآخرون(Burnard, et al, 2008).

**د-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في الضغوط النفسية تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي (84 فأعلى، 76-83.9، 68-75.9، 67.9 % فأدنى)؟**

للإجابة عن السؤال الحالي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (14):

**الجدول (14)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي.**

| | مصدر الفروق | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية الأسرية | بين المجموعات | 13.780 | 3 | 4.593 | 15.185 | .000 |
| | داخل المجموعات | 148.219 | 490 | 0.302 | | |
| | الكلي | 161.998 | 493 | | | |
| الضغوط النفسية الدراسية | بين المجموعات | 9.838 | 3 | 3.279 | 21.639 | .000 |
| | داخل المجموعات | 74.261 | 490 | 0.152 | | |
| | الكلي | 84.100 | 493 | | | |
| الضغوط النفسية الاقتصادية | بين المجموعات | 46.838 | 3 | 15.613 | 27.589 | .000 |
| | داخل المجموعات | 277.295 | 490 | 0.566 | | |
| | الكلي | 324.134 | 493 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 12.743 | 3 | 4.248 | 19.997 | .000 |
| | داخل المجموعات | 104.086 | 490 | 0.212 | | |
| | الكلي | 116.829 | 493 | | | |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α≤0.01)**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في جميع أبعاد الضغط النفسي الأسري والدراسي والاقتصادي والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (15.19، 21.64، 27.59، 19.99) على الترتيب وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية($\alpha \geq 0.01$).

وللتحقق لمصلحة من تقع الفروق تم استخدام اختبار شافيه، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (15)

**جدول (15)**

**اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات المستوى التحصيلي في الضغوط النفسية**

| الأبعاد | المستويات | المتوسط الحسابي | 76-83.9 | | 60-75.9 | | 67.9 فأدنى | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة |
| الضغوط الأسرية | 84 فأعلى | 2.43 | *-0.34 | 0.00 | *0.02 | 0.99 | -0.19 | 0.25 |
| | 76-83.9 | 2.78 | - | - | -*0.36 | 0.00 | 0.15 | 0.48 |
| | 68-75.9 | 2.41 | - | - | - | - | -0.22 | 0.17 |
| | 67.9 % فأدنى | 2.63 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الدراسية | 84 فأعلى | 2.26 | *-0.23 | 0.00 | 0.11 | 0.13 | -0.12 | 0.41 |
| | 76-83.9 | 2.49 | - | - | *-0.34 | 0.00 | 0.11 | 0.41 |
| | 68-75.9 | 2.15 | - | - | - | - | *-0.22 | 0.01 |
| | 67.9 % فأدنى | 2.38 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الاقتصادية | 84 فأعلى | 2.69 | 0.08 | 0.84 | *0.46 | 0.00 | *-0.71 | 0.00 |
| | 76-83.9 | 2.61 | - | - | *0.38 | 0.00 | *-0.79 | 0.00 |
| | 68-75.9 | 2.22 | - | - | - | - | *-1.17 | 0.00 |
| | 67.9 % فأدنى | 2.40 | - | - | - | - | - | - |
| الضغوط الكلية | 84 فأعلى | 2.42 | *-0.20 | 0.00 | *0.16 | 0.04 | *-0.29 | 0.006 |
| | 76-83.9 | 2.63 | - | - | *0.36 | 0.00 | -0.09 | 0.74 |
| | 68-75.9 | 2.26 | - | - | - | - | *-0.45 | 0.00 |
| | 67.9 فما دون | 2.71 | - | - | - | - | - | - |

**** الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)**

تبين من الجدول (15) وجود فروق في ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين بعض المستويات في المستوى التحصيلي في الضغوط النفسية وقد جاءت الفروق على النحو التالي:

1. في مجال الضغوط الأسرية والاجتماعية تبين وجود فروق بين طلبة الممتازين 84 فأعلى مع الطلبة في المستوى 76-83.9 ولصالح الطلبة 76-83.9 الذين يكونوا في وضع متوسط ومعرضين للهبوط لمستوى أدنى وبالمقابل يمكن ان يتحسنوا بالتحصيل بينما الطلبة المتفوقين تحصيليا اقل منهم ضغوطا، وكذلك هناك فروق بين الطلبة في المستوى التحصيلي المتفوق 84 فأعلى مع المستوى التحصيلي 75.9-68 ولصالح المستوى التحصيلي الأعلى الذين يشعروا برغبة في المحافظة على معدلهم، وبين الطلبة في المستوى التحصيلي 83.9-76 مع المستوى 75.9-68 ولصالح الطلبة في المستوى التحصيلي 83.9-76 الذين يقعون في مستوى متوسط ويحاولون المحافظة على مستواهم.
2. في مجال الضغوط الدراسية تبين وجود فروق بين المستوى التحصيلي 84 فأعلى مع الطلبة 83.9-76 ولصالح الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض الذين تزيد عليهم ضغوط الدراسة، وبين الطلبة في المستوى التحصيلي 83.9-76 مع 75.9-68 ولصالح الطلبة في المستوى التحصيلي 83.9-76 الذين يشعروا بالضغط أعلى بحكم الرغبة في التفوق، وكذلك الطلبة الذين مستواهم 67.9 فما دون مع الطلبة 75.9-68 ولصالح الطلبة المنخفضين في التحصيل67.9 فما دون الذين تبدو عليهم الضغوط كثيرة جدا بحكم أنهم منذرون.

في مجال الضغوط الاقتصادية فقد تبين وجود ضغوط لدى الطلبة في المستوى التحصيلي 84 فأعلى مع 75.9-68 ولصالح الطلبة ذوي المستوى الأعلى والذين ربما يكون مصروفهم ووضعهم الاقتصادي اقل، وبين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 83.9-76 مع الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 75.9-68 ولصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 83.9-76 الذين ربما يشعرون بأنهم في مستوى

متذبذب بين التفوق والانخفاض وربما يكون وضعهم الاقتصادي اقل، وكذلك فروق بين المستوى التحصيلي الأدنى 67.9 فما دون وبين الطلبة 75.9-68 ولصالح الطلبة الأقل تحصيلا 67.9 فما دون.

3. في مجال الضغوط النفسية الكلية تظهر الفروق بين المستويات التحصيلية ولصالح المستوى التحصيلي 67.9 فما دون الذين يعانون من أكثر الضغوط النفسية ثم الفئة 83.9-76 ثم الفئة التحصيلي 84 فأعلى ثم الفئة 75.9-68 الذين يبدو إنهم يعانون أقل الضغوط النفسية.

وتختلف عن نتائج دراسة (الأميري، 1998).

**السؤال الخامس: هل يختلف مستوى التلكؤ الأكاديمي تبعا لكل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي؟**

**للإجابة عن السؤال تم تقسيمه للفروع التالية:**

**أ-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التلكؤ الأكاديمي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على التلكؤ الأكاديمي، لدى الطلبة في جامعة مؤتة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (16) يوضح ذلك.

**الجدول (16)**

**نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء التلكؤ الأكاديمي بين الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| البُعد | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | ذكور | 200 | 2.8473 | 0.57209 | 492 | 0.93 | 0.35 |
| | إناث | 294 | 2.7875 | 0.85834 | | | |
| المجال المعرفي | ذكور | 200 | 2.4062 | 0.53088 | 492 | **3.31- | 0.00 |
| | إناث | 294 | 2.5497 | 0.37425 | | | |
| المجال الانفعالي | ذكور | 200 | 2.8900 | 0.46136 | 492 | 1.68 | 0.09 |
| | إناث | 294 | 2.8033 | 0.68832 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 200 | 2.7559 | 0.34491 | 492 | 0.68 | 0.49 |
| | إناث | 294 | 2.7356 | 0.29268 | | | |

****دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يظهر من الجدول (16) أن التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية لا تختلف في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية تبعا للجنس بين الذكور والإناث حيث بلغت قيم ت (0.93، 1.68، 0.68) وهي غير دالة إحصائيا، ولكن التلكؤ الأكاديمي تختلف في المجال المعرفي حيث جاءت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور حيث بلغت قيمة ت (3.31) مما يدل على أن الإناث يعانون من التلكؤ الأكاديمي في المجال المعرفي أكثر من الذكور، وربما يعود ذلك لأن الإناث عبرن عن الشعور بالندم للأمور الدراسية وكذلك يتعمدن تأجيل الواجبات ويضعن معايير مرتفعة للإنجاز ويستسخفن المهام الموكلة إليهن، ويجدن صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إليهن.

وتتفق مع نتائج دراسة (النواب ومحمد، 2014)

**ب-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في التلكؤ الأكاديمي تعزى إلى متغير التخصص (إنساني، علمي)؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على التلكؤ الأكاديمي، لدى الطلبة في جامعة مؤتة تبعا لمتغير التخصص، والجدول (17) يوضح ذلك.

**الجدول** (17)

**نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للتلكؤ الأكاديمي بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص**

| البُعد | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | إنساني | 316 | 2.9963 | 0.61959 | 492 | **6.99 | 0.00 |
| | علمي | 178 | 2.4840 | 0.85901 | | | |
| المجال المعرفي | إنساني | 316 | 2.5170 | 0.52294 | 492 | *1.67 | 0.049 |
| | علمي | 178 | 2.4466 | 0.26963 | | | |
| المجال الانفعالي | إنساني | 316 | 2.7816 | 0.43065 | 492 | -*2.37 | 0.019 |
| | علمي | 178 | 2.9391 | 0.82622 | | | |
| الدرجة الكلية | إنساني | 316 | 2.8021 | 0.27749 | 492 | **5.30 | 0.00 |
| | إناث | 178 | 2.6404 | 0.34926 | | | |

****دالة إحصائياً عند مستوى (α≤0.01).*دالة إحصائياً عند مستوى (α≤0.05).**

يظهر من الجدول (17) أن التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية تختلف في جميع الأبعاد والدرجة الكلية تبعا للتخصص بين التخصص الإنساني والعلمي ولصالح التخصص الإنساني بدرجة كبيرة جدا بحيث بلغت قيمة ت (5.30) في التلكؤ الأكاديمي الكلي ،كذلك في المجال السلوكي والمجال المعرفي لصالح الطلبة في التخصصات الإنسانية حيث بلغت قيم ت (6.99، 1.97) على التوالي، بينما جاءت الفروق لصالح الطلبة في الكليات العلمية بالمجال الانفعالي حيث بلغت قيمة ت (2.37) مما يدل على أن الطلبة في الناحية الانفعالية بالتخصصات العلمية أكثر تلكؤا وربما كان الطلبة في الكليات الإنسانية اقل تلكؤ أكاديمي لأنهم يدرسون تخصصات إنسانية تنعكس على الجانب الانفعالي لديهم، أما طلبة الكليات العلمية فهم أكثر توجسا في تأجيل المهام مما يزيد لديهم القلق، ولديهم اهتمام أكثر بإنجاز المهام الدراسية بوقتها ليس حبا بالدراسة وإنما خوفا من الإحراج نظرا لتركيز الانتباه إليهم، ويشعرون بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز الواجبات.

وتتفق مع نتائج دراسة (العبيدي، 2013)

**ج-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التلكؤ الأكاديمي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة فأكثر)؟**

للإجابة عن السؤال الحالي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (18):

**الجدول** (18)

**نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.**

| | مصدر الفروق | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | بين المجموعات | 36.070 | 3 | 12.023 | 24.012** | .000 |
| | داخل المجموعات | 245.351 | 490 | 0.501 | | |
| | الكلي | 281.421 | 493 | | | |
| المجال المعرفي | بين المجموعات | 6.081 | 3 | 2.027 | 10.623** | .000 |
| | داخل المجموعات | 93.494 | 490 | 0.191 | | |
| | الكلي | 99.575 | 493 | | | |
| المجال الانفعالي | بين المجموعات | 11.723 | 3 | 3.908 | 11.241** | .000 |
| | داخل المجموعات | 170.347 | 490 | 0.348 | | |
| | الكلي | 182.071 | 493 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 4.715 | 3 | 1.572 | 17.462** | .000 |
| | داخل المجموعات | 44.106 | 490 | 0.090 | | |
| | الكلي | 48.821 | 493 | | | |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية** ($\alpha \geq 0.01$)

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمي المجال السلوكي والمجال المعرفي والمجال الانفعالي والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (24.01، 10.62، 11.24، 17.46) على الترتيب وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية($\alpha \geq 0.01$).

وللتحقق لمصلحة من تقع الفروق تم استخدام اختبار شافيه، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (19)

## جدول (19)

## اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات السنة الدراسية في التلكؤ الأكاديمي

| الأبعاد | المستويات | المتوسط الحسابي | سنة ثانية | | سنة ثالثة | | سنة رابعة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة |
| | السنة الأولى | 3.07 | *0.33 | 0.02 | 0.02 | 0.99 | *0.76 | 0.00 |
| المجال | السنة الثانية | 2.74 | - | - | *-0.31 | 0.00 | 0.43 | 0.00 |
| السلوكي | السنة الثالثة | 3.06 | - | - | - | - | *0.75 | 0.00 |
| | السنة الرابعة | 2.31 | - | - | - | - | - | - |
| | السنة الأولى | 2.55 | 0.03 | 0.98 | -0.02 | 0.99 | *0.30 | 0.00 |
| المجال | السنة الثانية | 2.52 | - | - | -0.04 | 0.83 | *0.27 | 0.00 |
| المعرفي | السنة الثالثة | 2.56 | - | - | - | - | *0.31 | 0.00 |
| | السنة الرابعة | 2.25 | - | - | - | - | - | - |
| | السنة الأولى | 2.77 | 0.04 | 0.97 | -0.05 | 0.95 | -*0.39 | 0.00 |
| المجال | السنة الثانية | 2.73 | - | - | -0.09 | 0.50 | *-0.44 | 0.00 |
| الانفعالي | السنة الثالثة | 2.82 | - | - | - | - | *-0.34 | 0.00 |
| | السنة الرابعة | 3.17 | - | - | - | - | - | - |
| | السنة الأولى | 2.83 | *0.15 | 0.00 | -0.02 | 0.98 | 0.23 | 0.00 |
| الدرجة | السنة الثانية | 2.68 | - | - | *-0.17 | 0.00 | 0076 | 0.30 |
| الكلية | السنة الثالثة | 2.85 | - | - | - | - | *0.25 | 0.00 |
| | السنة الرابعة | 2.61 | - | - | - | - | - | - |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية** ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من الجدول (19) وجود فروق في ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين بعض المستويات في السنة الدراسية في التلكؤ الأكاديمي وقد جاءت الفروق على النحو التالي:

1. في المجال السلوكي تبين وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة لصالح طلبة السنة الأولى وربما يعود ذلك لكونهم اقل تنظيما واقل تكيفا نظرا لأنهم جدد على الجامعة، وتلاهم طلبة السنة الرابعة والذين ربما بدأت اهتماماتهم تتجه نحو أمور غير الدراسة وبالتالي بعد ثبات معدلاتهم التراكمية اتجهوا إلى إهمال الدراسة وتلاهم

الطلبة في السنة الثالثة ثم السنة الثانية والذين ظهر أنهم لا يؤجلون مهامهم بسبب الرغبة في الحصول على معدل والاستمرار بالجامعة والبعد عن التهديد بالمعدل.

2. وفي المجال المعرفي تبين أن الطلبة يختلفون في التلكؤ تبعا للسنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة وتلاهم طلاب السنة الثالثة ثم السنة الأولى ثم السنة الثانية، وهذا يظهر أن الطلبة في السنة الرابعة يمتلكون أفكارا تساعدهم في التلكؤ الأكاديمي أكثر شيء وربما لأنهم لا يبالون بالمعدل وتتجه أفكارهم نحو أمور أخرى بعيدا عن الدراسة.
3. وفي المجال الانفعالي يتجه الطلبة للاختلاف كذلك ولصالح الطلبة في السنة الرابعة وبفرق شاسع ثم يليه الطلبة في السنة الثالثة ثم السنة الأولى ويليه بالأخير طلبة السنة الثانية الذين يظهرون مستوى اقل في التلكؤ الأكاديمي من الناحية الانفعالية.
4. وبالدرجة الكلية يظهر الطلبة فروقا في التلكؤ الأكاديمي تبعا للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الثالثة ثم السنة الأولى ثم السنة الثانية ثم السنة الرابعة الذين يظهرون اقل تلكؤ في الجانب السلوكي والمعرفي والانفعالي.

**د- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التلكؤ الأكاديمي تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي (84 فأعلى، 76-83.9، 68-75.9، 67.9 % فأدنى)؟**

للإجابة عن السؤال الحالي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (20):

**الجدول** (20)

**نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي.**

| | مصدر الفروق | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال السلوكي | بين المجموعات | 38.609 | 3 | 12.870 | 25.971 | .000 |
| | داخل المجموعات | 242.812 | 490 | 0.496 | | |
| | الكلي | 281.421 | 493 | | | |
| المجال المعرفي | بين المجموعات | 60.734 | 3 | 20.245 | 255.402 | .000 |
| | داخل المجموعات | 38.841 | 490 | 0.079 | | |
| | الكلي | 99.575 | 493 | | | |
| المجال الانفعالي | بين المجموعات | 69.210 | 3 | 23.070 | 100.161 | .000 |
| | داخل المجموعات | 112.861 | 490 | 0.230 | | |
| | الكلي | 182.071 | 493 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 19.036 | 3 | 6.345 | 104.390 | .000 |
| | داخل المجموعات | 29.785 | 490 | 0.061 | | |
| | الكلي | 48.821 | 493 | | | |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية** ($\alpha \leq 0.01$)

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمي السلوكي والمعرفي والانفعالي والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (25.97، 25.40، 100.16، 104.39) على الترتيب وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.01$).

وللتحقق لمصلحة من تقع الفروق تم استخدام اختبار شافيه، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (21).

## جدول (21)

## اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات المستوى التحصيلي في التلكؤ الأكاديمي

| الأبعاد | المستويات | المتوسط الحسابي | 76-83.9 | | 68-75.9 | | 67.9 فأدنى | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | مستوى الدلالة |
| | 84 فأعلى | 2.58 | -0.04 | 0.96 | -0.52* | 0.00 | -0.79* | 0.00 |
| المجال | 76-83.9 | 2.63 | - | - | -0.47* | 0.00 | -0.76* | 0.00 |
| السلوكي | 68-75.9 | 3.11 | - | - | - | | -0.28 | 0.18 |
| | 67.9 فما دون | 3.38 | - | - | - | - | - | - |
| | 84 فأعلى | 2.92 | +0.86 | 0.00 | 0.29* | 0.00 | 0.42* | 0.00 |
| المجال | 76-83.9 | 2.06 | - | - | -0.56* | 0.00 | -0.44* | 0.00 |
| المعرفي | 68-75.9 | 2.62 | - | - | - | | 0.12 | 0.11 |
| | 67.9 فما دون | 2.50 | - | - | - | - | - | - |
| | 84 فأعلى | 3.27 | 0.52* | 0.00 | 0.92* | 0.00 | -0.06 | 0.91 |
| المجال | 76-83.9 | 2.75 | - | - | 0.39* | 0.00 | -0.59* | 0.00 |
| الانفعالي | 68-75.9 | 2.35 | - | - | - | | -0.98* | 0.00 |
| | 67.9 فما دون | 3.33 | - | - | - | - | - | - |
| | 84 فأعلى | 2.92 | 0.38* | 0.00 | 0.19* | 0.00 | -0.24* | 0.00 |
| التلكؤ | 76-83.9 | 2.53 | - | - | -0.18* | 0.00 | -0.62* | 0.000 |
| الكلي | 68-75.9 | 2.72 | - | - | - | | -0.43* | 0.00 |
| | 67.9 فما دون | 3.15 | - | - | - | - | - | - |

** **الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)**

تبين من الجدول (21) وجود فروق في ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين بعض المستويات في المستوى التحصيلي في التلكؤ الأكاديمي وقد جاءت الفروق على النحو التالي:

1. في المجال السلوكي ظهر هناك فروق في المجال السلوكي تبعا للجانب التحصيلي حيث ظهرت الفروق في التلكؤ لمن هم 67.9 % فأدنى في المعدل التراكمي وهذا يعود إلى أنهم لا ينفذون واجباتهم ويحتاجون لتوجيه وإرشاد، وتلاهم الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 75.9-68 وهم

مستواهم أيضا متراجع، ويدل ذلك أن التحصيل لا يعود فقط للذكاء ولكن أيضا لتنظيم الوقت ويليه الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 83.9-76 وهم الطلبة ذوي المستوى التحصيلي الجيد والجيد جدا، ويليه الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 84 فأعلى وهم أفضل الطلبة في الجانب التحصيلي ولديهم مستوى تحصيلي قد يعود لعدم تأجيلهم وتلكؤهم الدراسي الأكاديمي.

2. في المجال المعرفي كذلك ظهر أن أعلى تأجيل كان للطلبة مرتفعي التحصيل 84 فأعلى، وتلاه الطلبة منخفضي التحصيل 67.9 % فأدنى وربما يعود تأجيل الطلبة المتفوقون من الناحية المعرفية نظرا لترددهم في اتخاذ قرارات لحرصهم على ان تكون قراراتهم متزنة ومناسبة للموقف، وتلاهم الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 75.9-68 ثم الطلبة ذوي المستوى التحصيلي 83.9-76 وربما فإن الضغوط عليهم كانت قليلة ويقومون بالمهام بشكل مناسب.
3. أما في المجال الانفعالي فقد ظهرت الفروق لصالح الطلبة متدنون في التحصيل 67.9 % فأدنى، وهم أكثر تلكؤ وتلاهم الطلبة المتفوقون تحصيليا 84 فأعلى، وتلاهم الطلبة ذوي المعدل 83.9-76 ومن ثم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي 75.9-68.
4. وبالدرجة الكلية فإن التلكؤ الأكاديمي يختلف حسب الدرجة ويكون أكثر لدى الطلبة متأخرو التحصيل ذوي المعدل 67.9 % فأدنى، ثم الطلبة المتفوقون تحصيليا ذوي المعدل 84 فأعلى، وتلاهم الطلبة ذوي المعدل 75.9-68 وتلاهم الطلبة ذوي المعدل 83.9-76.

وتتفق جزئيا مع دراسة (النواب ومحمد، 2014).

## 2.4 التوصيات

بناءً على ما توصلت له نتائج الدراسة فإنه يوصى بما يلي:

1. توجيه البرامج لتخفيض مستوى الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة في جامعة مؤتة من خلال عقد برامج إرشادية جمعية وفردية منظمة خلال العام الدراسي.
2. الاهتمام بالضغوط النفسية لدى الطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتدنية لان عليهم تقع ضغوط كثيرة.
3. توجيه طلبة السنة الأولى الذين تزيد ضغوطهم الدراسية بشكل اكبر.
4. الاهتمام بالطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدن وإجراء برامج إرشادية لهم نظرا لأنهم الأكثر تلكؤ أكاديمي.
5. عقد برامج للطلبة ذوي السنة الدراسية الثالثة والأولى نظرا لأنهم الأكثر تلكؤ وهذا يدل على أنهم غير منظمون وغير قادرون على إدارة شؤونهم الجامعية بشكل مناسب.
6. توجيه الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية من خلال أعضاء هيئة التدريس نظرا لأن لديهم تلكؤ أكاديمي بشكل أكثر.
7. توجيه الذكور لأن يقل التلكؤ لديهم في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية من خلال إعداد برامج إرشادية، وتوجيه الإناث لأن يكن اقل تلكؤ في المجال المعرفي.

## المراجع

**أولا: المراجع العربية**


أحمد، عطية (2008) **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية**، جامعة الزقازيق، مصر.

أبو أسعد، أحمد (2015). **الصحة النفسية (منظور جديد)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2016). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

إسماعيل، بشرى (2004). **ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ألعبيدي، عفراء إبراهيم (2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**.35(1)، 147-171.

الأميري، احمد على محمد (1998). **الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية.

البهاص، سيد أحمد (2010). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر.113-153.

التميمي، حسن (2012). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق

جيوسي، مجدي (2014). الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 34(1) ص69-94.

الحمد، نايف فدعوس (2013)، الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية اربد الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، 14(3).

خزاعلة، احمد خالد والغرايبة، سالم علي (2011). الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة القصيم. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** (الكويت).141(37)، 323 -357.

داوود، نسيمه (1995). الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدارس الأردنية، وعلاقتها بمتغيِّرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف. **مجلة دراسات: العلوم الإنسانية**، 6(2). 3671-3705.

دحادحة، باسم (2010) **الدليل العملي في الإرشاد والعلاج النفسي**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع

دعو، سميرة، وشنوفي، نورة (2013). **الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي، دراسة عيادية لخمس حالات**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة أكلي محند أولحاج البويره، الجزائر.

الربيع، فيصل؛ وشواشرة، عمرو وحجازي، تغريد (2014)، التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعية في الأردن، **مجلة المنارة**، 20(1)، جامعة اليرموك.

الرشيدي، هارون توفيق (1999) **الضغوط النفسية طبيعتها – نظرياتها – برنامج المساعدة الذات في علاجها**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

زهران، سناء حامد (2004) **ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر و معتقدات الاغتراب**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.القاهرة

زهران، حامد عبد السلام (2005)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الزهراني، حسن بن علي بن محمد (2010)، **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينه من طلاب جامعة حائل**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حائل.

الزيتاني، اعتماد يعقوب (2003). **أنماط الشخصية الصورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة.** رسالة ماجستير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو سخيلة، عفيفة احمد، (2011). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المدمرة منازلهم بمحافظة شمال غزة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية.** 13(1)، 689-720.

الشخانبة، احمد (2010). **التكيف مع الضغوط النفسية،** عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشربيني، لطفي (2002). **معجم مصطلحات الطب النفسي.** مركز تعريب العلوم الصحية - جامعة الدول العربية، الكويت.

الشناوي، محمد وعبد الرحمن، محمد السيد (1998). **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته،** القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، مسعد عبد العظيم محمد (2013). دراسة سلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية** بأسوان – مصر، 487 – 534

الصريفي. إنعام قاسم، (2011). الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية للعلوم الصرفة،** 5(1)، 155- 184.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1994) **الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته،** بدون ناشر، الرياض.

عبد السلام، فاروق سيد والعزازي، منير سمره وصديق، محمد السيد (2014). برنامج معرفي سلوكي لتعديل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلاب الوافدين والمصريين المقيمين بالمدن الجامعية. **العلوم التربوية، جامعة القاهرة،** 2(1)، 320-374.

عبد العظيم، فايقة أحمد (2011). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية،** دراسة منشورة، جامعة عين شمس، 541-644.

عبد الهادي، داليا خيري، 2015. الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 4(6)، 203-239.

عثمان، أكرم مصباح (2002) **الخطوات المميزة لإدارة الضغوط النفسية**، لبنان دار ابن حزم، بيروت.

عثمان، فاروق (2006). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. دار الفكر العربي، القاهرة.

عربيات، احمد عبد الحليم والخرابشة، عمر محمد (2007). الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين واستراتيجية التعامل معها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 5(2)، 1-23.

العمري، مرزوق (2012)، **الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث**. رسالة جامعية ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

العنزي، محمد (2004). **علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

غرايبة، لطفي (1995)، **أهمية الوقت وإدارته من المنظورين الوظيفي والإسلامي: دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

الغرير، احمد؛ وأبو اسعد، احمد (2009). **التعامل مع الضغوط النفسية**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

أبو غزال، معاوية (2012).التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهه نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**.8(2)،131-149.

فضل، احمد ثابت(2014).**التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة**.دراسات عربية في التربية

اللامي، عبد العباس حميد تايه (2011). **الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة وبناء برنامج إرشادي مقترح لتخفيضها**. الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

المالكي، حنان عبد الرحيم، (2013). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التحقق من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **المجلة الدولية التربوية المخصصة**، المجلد (2)، العدد (2)، ص96-167.

مركز الصحة النفسية عبر الثقافات (2005) **مرشد عملي حول " الضغط النفسي وكيفية التعامل معه "** مركز الصحة النفسية عبر الثقافات، file:///C:/Users/ahdd/Downloads/ARABIC-A%20Practical%20Guide%20about%20Stress%20(3).pdf تم الدخول اليه بتاريخ 2016/7/1

مصيلحي، عبد الرحمن والحسيني، نادية (2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، القاهرة.

ابن منظور، جمال الدين (2003)، **لسان العرب**، دار صادر للنشر، بيروت.

النادر، هيثم محمد، العلوان، بشير احمد والقضاة، محمد خالد (2014). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الأخرى في كل من جامعة مؤتة وجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة.**دراسات، العلوم التربوية** مجلد 41، ع1، ص 192 - 203.

النواب، ناجي محمود ومحمد، إياد هاشم (2014) عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل، وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، **مجلة جامعة ديالي**، مجلد 10 إصدار 60، ص 303-ص326.

الوردات، يوسف احمد سالم (2006) **بناء مقياس لمصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة واختلاف هذه المصادر باختلاف المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

## ثانيا: المراجع الأجنبية


Ackerman, D & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. **Journal of Marketing Education**. 27: 5-13.

Andreou, C.(2007). Understanding procrastination. **journal for the Theory of social Behavior,** 37,183-193.

Aremu, A. Williams, T. & Adesina, F. (2011). **influence of Academic procrastination and personality types on Academic Achievement and efficacy of in school Adolescents in Ibadan**, Department of Guidance & counseling, University of Ibadan,Nigeria.93-113. .

Balkis, M.(2013).Academic procrastination, Academic life satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About studying. **journal of cognitive and behavioral psychotherapies**. 13(1).p55-74

Beswick, G & Mann, L.(1994). **state orientation and procrastination.** Inj. Kuhl & j .Beckmann (Ends),volition and personality: Action versus state orientation. Gottingen Germany: Horace & Huber. pp391-396

Burnard, P Edwards, D. Bennett, K. Thaibah, H. Tothova, V. Baldacchino, D. Bara, P& Mytevelli, J. (2008). A Comparative. longitudinal study of stress in student nurses in five countries: Albania, Brunei, the Czech Republic, Malta and wales. **Nurse Educe Today**.2008,28(2): 134-145p.

Burns,D. (1989).**The feeling good hand book**. New York:

Cerino, E.(2014).Relationships Between Academic Motivation, self - Efficacy, and Academic Procrastination. **psi chi journal of psychological Research**. Eastern Connecticut state University.p156.

Chow, H (2011) procrastination Among undergraduate student: Effects of Emotional intelligence, school life, self- evaluation and self – Efficacy**, Journal of Educational Research**. vol.57,NO.2.

Clariana, M. cladellas. R Gotzens, C, badia, M &Dezcallar, T.(2014),Typology of Extra – curricular Activities. and academic procrastination among primary Education students. **Electronic journal of research in Educational psychology**.12(2),p419-446.

Collin, W,(2012), **Collins English Dictionary, complete & Unabridged**, Digital Edition. Harper callings publisher.

Corey, G.(2009). **Theory and practice of counseling and psychotherapy** 8th edition. printed in USA.p1-519.

Corkin, D.yu, sh. Wolters, ch & Wiesner, M.(2014),the Role of the college classroom climate on academic procrastination. **learning and individual Differences**. vol.32.p294-303.

Csikszenthihalyi, M. (1990). Flo**w: The psychology of optimal experience**. NY: Harper & Row, Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M, NAKAMURA, j. (2002).**The concept of flow**. Handbook of positive psychology. 89-105p.

Csikszentmihalyi, M.(1996).**Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. Network: Harper Collins

Ellis, A & Knaus, W.(1977).**Overcoming procrastination**, New York: Signet Book,

Ellis, A. &knaus, W.(2002). **Overcoming Procrastination** (Rev.ed.).NY: New American library.

Ferrari, J. Johnson, J & McCown, W.(1995). **procrastination and task avoidance: theory, research and treatment**. A Division of plenum publishing corporation. Newyor

Ferrari, J.(1991):APREFERENCE for a favorable public impression by procrastinators: **selecting awing cognitive and social tasks personality and individual Differences.** p1233- 1237.

Ferrari, J.(2014).**what kind of procrastinator are you**? http://blog.sandglaz.com/5-types-of-procrastinators. enter date 5-7-2016 .

Ferrari,j & Scher,S.(2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs. **psychology in the school**,vol.37(4).p359-366.

Grunschel, C, Patrzek, J & FRIES,S.(2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. **European Journal of psychology of Education**. vol. 28K issue.p841-861.

Holmes, E.(2002).**The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior procrastinators:** Doctor of philosophy, Hofstra University.

Jonson, E. Gren, K & Kluver, R.(2000). psychometrics' of the revised procrastination inventory research **, higher education**. vol41. No.2, p269-279.

Kleinke, Chris L.(1996). **Coping with Life Challenges**. Brooks/ Cole Publishing Company. Pacific Grove, California.

Knous, W.(2010).**End procrastination now ! Get it done approve psychological approach**. NY: MC Grew MIH,INC.

Lay, CH. (1986). At last, my research article on procrastination. **Journal of Research in Personality**, 20, 474-495..

Lazarus. R(1993). from psychological stress to the emotion history of changing outlook, **annual view psychology**. (44).

Lemyere, L. & Tessier, R.(2004).**Measuring psychological stress college of family physicians of conada,**630 sky mark Ave, Mississauga ON L4 W5 A 4.

Mahasneh,A. Bataineh, O & AL-Zoubi, z.(2016). The Relationship Between Academic Procrastination and Parenting Styles Among Jordanian Undergraduate University Students. **The open psychology journal**,9,p25-34.

Mccloskey, J & scielzo, S.(2015). Finally: the Development and validation of the Academic procrastination scale. **Research Gate.**p1-36.

Miller, L.H(1987),**Teenage stress profile,** HRM software, 175 Tompkins are. Pleasantville, New York.

Monta,A & Lazarus, R(1977): **stress and coping, Anthology.** New York, Columbia University press.

Morales, R.(2010).Development of an Academic procrastination scale. University of Eastern Philippines. **The Asia pacific Education Researcher** 19:3 pp.515-524.

Ozer,B & Demir, A.(2009),Exploring Academic procrastination Among Turkish students: possible Gender Differences in prevalence and Reasons, **The journal of social psychology**. 149 (2),241-957.

Ozer. B, & Ferrari, J(2011).Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish nigh school student, **individual Differences Research,**9,1, p33-40.

Popoola, B.(2005). a study of the relationship between procrastination behavior and academic performance of undergraduate students in A Nigerian university. **The African symposium :An on line journal of African educational research**.p60-65.

Rothblun, E. Solomon,L & Murakami,(1986). Affective cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **journal of counseling psychology,** 33.

sapadin,L. (1999).**Beat procrastination and Make the Grade: The six styles of procrastination and How student** can Overcome Them. penguin. http://www.linkedin.com\in\lindas1.

Saundars, P. & Batinsky, S. (1993),assessing the cognitive stress of Graduate students. **journal of measurement and Evaluation in counseling and Development**, vol. 26,(3),p192-203.

Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-Wve factors of personality. **Personality and Individual DiVerences**, 18, 481–490

Schraw, G. Wadkins, Th & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: Agounded of academic, **procrastination journal of Educational psychology** 99:12.

Seley, H (1980). The stress concept today, MC Grew Hill, Network.

Senecal, C. koestner, R & Vallerand, R.(1995) SELF – regulation and academic procrastination. **The journal of Social psychology,**135,607-619.

Seo, E.(2013).A Comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. **Seoul women's university.** p 777-786.

Sokolowska,j.(2009). **Behavioral, cognitive, affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college student,: A methodology Approach – submitted in partial fulfillment of the Requirements**, for the degree of Doctor of philosophy in graduate school of Education of Fordham university, New York.

Steel, P (2010),Arousal, avoidment and decisional procrastinators: Do they exist ?. **personality and individual Difference**.48,929-943.

Steel, P(2007). **The nature of procrastination on a meta-analytic and theoretical bulletin**.133,65-94,

Szalavitz, M. (2003). **stand and Deliver.** New York: August. rol.36.lss.4:pg.

Toussaint, L. shields, G. dorn G. Slavich, G. (2016). Effects of lifetime stress exposure on mental and physical heath in young adulthood. How stress degrades and for givens protects heath. **journal of health psychology**,2016, vol1, 21(6) ,1004-1014.

Tuckman, B.(1991).The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and psychological Measurement**.51, 473-480.

Yesil,R.(2012), Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. **Education** .133(2),259-273.

# ملحق (أ)

## مقياس الضغوط النفسية بالصورة الأولية

الأستاذ الدكتور/ه..... المحترم/ه

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (**مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة**). وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والصحة النفسية – كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة، وبما أنكم من أصحاب الخبرة العلمية والعملية فانه ليسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة والتي تهتم بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، والتي قام الباحث ببنائها، راجياً التكرم بتحكيمها، علماً بان سلم الاستجابة هو سلم ليكرت الخماسية

| تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**شاكراً لكم جهودكم وآرائكم التي سيتم الآخذ بها بعين الاعتبار وبالغ الاهتمام**

**بيانات المحكم**:

| الاسم | المؤهل العلمي | التخصص | مكان العمل الحالي | الهاتف/الايميل |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

مع فائق الاحترام والتقدير

الباحث

إبراهيم موسى الجعافرة

| ت | المجال والفقرة | مناسبة الفقرة للمجال | | مناسبة الصياغة اللغوية | | الملاحظات والتعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| **المجال الأول: الضغوط الأسرية الاجتماعية ويقصد بها وجود ضغوط على الطالب في الجامعة بسبب العلاقة مع الأسرة أو الجيران أو الزملاء** | | | | | | |
| 1 | تطالب الأسرة بتحقيق مستوى دراسي عالٍ | | | | | |
| 2 | هناك خلافات لدي مستمرة مع الوالدين | | | | | |
| 3 | هجر أحد الوالدين للآخر وابتعاده عن العائلة | | | | | |
| 4 | إصابة أحد أفراد الأسرة بعاهه دائمة | | | | | |
| 5 | البعد عن الأهل لغرض الدراسة | | | | | |
| 6 | تدخل أحد الوالدين المستمر في اختياري للأصدقاء (للصديقات) | | | | | |
| 7 | تقليل أسرتي من أهمية الدراسة الجامعية | | | | | |
| 8 | ازدحام المسكن بعدد كبير من أفراد الأسرة | | | | | |
| 9 | يلومني أفراد أسرتي على تصرفاتي | | | | | |
| 10 | التمييز بالمعاملة بين الأخوة من قبل الوالدين | | | | | |
| 11 | إلزامي بالامتثال لبعض العادات والتقاليد العشائرية | | | | | |
| 12 | إصرار أهلي على سكني مع الأقارب بدلاً من القسم الداخلي | | | | | |
| 13 | الفشل في تطوير علاقات الزمالة مع الآخرين إلى صداقات حقيقية | | | | | |

| ت | المجال والفقرة | مناسبة الفقرة للمجال | | مناسبة الصياغة اللغوية | | الملاحظات والتعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 14 | قيام الجيران بإثارة الضجيج والمشكلات دون الاكتراث براحة الآخرين | | | | | |
| 15 | الالتزام بسلوكيات معينة يفرضها انتقالي من مجتمع لآخر كالانتقال من الريف إلى المدينة أو غير ذلك | | | | | |
| 16 | إجباري على الاشتراك ببعض المناسبات العائلية | | | | | |
| المجال الثاني: الضغوط الدراسية ويقصد بها وجود ضغوط على الطالب بسبب الجامعة ومتطلباتها | | | | | | |
| 1 | الرسوب المتكرر في الدراسة | | | | | |
| 2 | القبول للدراسة الجامعية في محافظة أخرى | | | | | |
| 3 | انخفاض مستوى تحصيلي الدراسي | | | | | |
| 4 | كثرة الواجبات والمتطلبات الدراسية | | | | | |
| 5 | تأجيل تحضير الدروس إلى حد التراكم | | | | | |
| 6 | صعوبة فهم بعض المواد الدراسية | | | | | |
| 7 | الشعور بالقلق من اقتراب موعد الامتحانات | | | | | |
| 8 | القبول في قسم دراسي دون الرغبة فيه | | | | | |
| 9 | الاضطرار إلى التغيب عن حضور بعض المحاضرات باستمرار | | | | | |

| ت | المجال والفقرة | مناسبة الفقرة للمجال | | مناسبة الصياغة اللغوية | | الملاحظات والتعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 10 | افتقاد الجو الملائم للدراسة داخل السكن | | | | | |
| 11 | التمييز بين الطلبة في المعاملة من قبل المدرسين | | | | | |
| 12 | إحراج بعض المدرسين لي عند مطالبتي بالتحدث في أثناء المحاضرة | | | | | |
| 13 | أعاني من السرحان أو أحلام اليقظة | | | | | |
| 14 | الاضطرار إلى الجمع بين الدراسة والعمل | | | | | |
| 15 | المنافسة الدراسية تسببت في توتر علاقتي مع بعض الزملاء (الزميلات) | | | | | |
| 16 | أشعر بالملل داخل المحاضرات | | | | | |
| المجال الثالث: الضغوط الاقتصادية ويقصد بها وجود ضغوط على الطالب بسبب العوامل المرتبطة بالجانب المالي للطالب | | | | | | |
| 1 | اضطراري للعمل لإعالة نفسي وأفراد عائلتي | | | | | |
| 2 | مصروفي اليومي لا يسد حاجتي | | | | | |
| 3 | محدودية الدخل الشهري لأسرتي | | | | | |
| 4 | تعرض الوالد إلى خسارة مادية في مشروع معين. | | | | | |
| 5 | صعوبة تحقيق التوافق بين المتطلبات العائلية ومتطلباتي الشخصية | | | | | |
| 6 | تعرض عائلتي للتهديد بإخلاء الدار من قبل مالكها | | | | | |

| ت | المجال والفقرة | مناسبة الفقرة للمجال | | مناسبة الصياغة اللغوية | | الملاحظات والتعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 7 | التنازل عن شراء العديد من المواد الكمالية رغم الحاجة لها | | | | | |
| 8 | ارتفاع أجور النقل والمواصلات بشكل مستمر | | | | | |
| 9 | لم أحصل على دعم مادي من الكلية | | | | | |
| 10 | الشعور بعدم انسجام المظهر والهندام مع بقية الزملاء | | | | | |

# ملحق (ب)

## أسماء المحكمين

| اسم المحكم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|
| الأستاذ الدكتور احمد عربيات | الارشاد النفسي والتربوي | مؤتة |
| د خليل المعايطة | تربية خاصة | البلقاء |
| د إبراهيم شقيرات | الإرشاد النفسي والتربوي | التربية والتعليم |
| د ذيب الرواد | الإرشاد النفسي والتربوي | معان |
| د منى أبو درويش | الإرشاد النفسي والتربوي | معان |
| د سامي الختاتنه | الإرشاد النفسي والتربوي | مؤتة |
| د باسم دحادحة | الإرشاد النفسي والتربوي | مؤتة |
| د لمياء الهواري | الإرشاد النفسي والتربوي | مؤتة |
| د فاطمة النوايسة | الإرشاد النفسي والتربوي | مؤتة |
| د صهيب التخاينه | الإرشاد النفسي والتربوي | مؤتة |

# ملحق (ج)

## مقياس الضغوط النفسية الصورة النهائية

جامعة مؤتة

الدراسات العليا/ ماجستير

كلية العلوم التربوية

قسم الإرشاد والصحة النفسية

عزيزي الطالب/ الطالبة:

تحية طيبة.....

يقدم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والصحة النفسية.

راجيا التكرم بقراءة كل فقرة والنظر في مجال انطباقها عليك، والإجابة على هذه العبارات بوضع (√)في إحدى المربعات الخمسة أمام كل فقرة وهذه المعلومات ستكون محددة لغاية البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم.

**النوع الاجتماعي**: ذكر ☐ أنثى ☐

**التخصص**: كلية علمية ☐ كلية إنسانية ☐

**السنة الدراسية**: أولى ☐ ثانية ☐

ثالثة ☐ رابعة فأكثر ☐

**التقدير الدراسي**: 84 فأعلى ☐ 76 -83.9 ☐

68-75.9 ☐ 67.9 فما دون ☐

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تطالب الأسرة بتحقيق مستوى دراسي عالٍ | | | | | |
| 2 | هناك خلافات لدي مستمرة مع الوالدين | | | | | |
| 3 | أحد أفراد الأسرة مبتعد عنها أو هاجرها | | | | | |
| 4 | إصابة أحد أفراد الأسرة بعاهة دائمة | | | | | |
| 5 | البعد عن الأهل لغرض الدراسة | | | | | |
| 6 | تدخل أحد الوالدين المستمر في اختياري للأصدقاء (للصديقات) | | | | | |
| 7 | تقلل أسرتي من أهمية دراستي الجامعية | | | | | |
| 8 | يزدحم مسكن أسرتي بعدد كبير من الأفراد | | | | | |
| 9 | يلومني أفراد أسرتي على تصرفاتي | | | | | |
| 10 | هناك تمييز بالمعاملة بين الأخوة من قبل الوالدين | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | إلزامي بالامتثال لبعض العادات والتقاليد | | | | | |
| 12 | إصرار أهلي على سكني مع الأقارب بدلاً من القسم الداخلي | | | | | |
| 13 | الفشل في تطوير علاقات الزمالة مع الآخرين إلى صداقات حقيقية | | | | | |
| 14 | قيام الجيران بإثارة الضجيج والمشكلات دون الاكتراث براحة الآخرين | | | | | |
| 15 | الالتزام بسلوكيات معينة يفرضها انتقالي من مجتمع لآخر كالانتقال من الريف إلى المدينة أو غير ذلك | | | | | |
| 16 | إجباري على الاشتراك ببعض المناسبات العائلية | | | | | |
| 17 | الإخفاق المتكرر في دراستي الجامعية | | | | | |
| 18 | القبول للدراسة الجامعية في محافظة أخرى | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | انخفاض مستوى تحصيلي الدراسي | | | | | |
| 20 | كثرة الواجبات والمتطلبات الدراسية | | | | | |
| 21 | تأجيل تحضير الدروس إلى حد التراكم | | | | | |
| 22 | صعوبة فهم بعض المواد الدراسية | | | | | |
| 23 | الشعور بالقلق من اقتراب موعد الامتحانات | | | | | |
| 24 | القبول في قسم دراسي دون رغبة فيه | | | | | |
| 25 | الاضطرار إلى التغيب عن حضور بعض المحاضرات باستمرار | | | | | |
| 26 | افتقاد الجو الملائم للدراسة داخل السكن | | | | | |
| 27 | التمييز بين الطلبة في المعاملة من قبل بعض المدرسين | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | إحراج بعض المدرسين لي عند مطالبتي بالتحدث أثناء المحاضرة | | | | | |
| 29 | معاناتي من السرحان أو أحلام اليقظة | | | | | |
| 30 | الاضطرار إلى الجمع بين الدراسة والعمل | | | | | |
| 31 | المنافسة الدراسية تسببت في توتر علاقتي مع بعض الزملاء (الزميلات) | | | | | |
| 32 | شعوري بالملل داخل المحاضرات | | | | | |
| 33 | اضطراري للعمل لإعالة نفسي وأفراد عائلتي | | | | | |
| 34 | مصروفي اليومي لا يسد حاجتي | | | | | |
| 35 | محدودية الدخل الشهري لأسرتي | | | | | |
| 36 | تعرض الوالد إلى خسارة مادية في مشروع معين. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً | تنطبق علي بدرجة كبيرة | تنطبق علي بدرجة متوسطة | تنطبق علي بدرجة منخفضة | تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | صعوبة تحقيق التوافق بين المتطلبات العائلية ومتطلباتي الشخصية | | | | | |
| 38 | تعرض عائلتي للتهديد بسبب مطالب مالية عليها | | | | | |
| 39 | التنازل عن شراء العديد من المواد الكمالية رغم الحاجة لها | | | | | |
| 40 | ارتفاع أجور النقل والمواصلات بشكل مستمر | | | | | |
| 41 | لم أحصل على دعم مادي من الجامعة | | | | | |
| 42 | الشعور بعدم انسجام المظهر والهندام مع بقية الزملاء | | | | | |

# ملحق (د)

## مقياس التلكؤ الأكاديمي الصورة الأولية

## مقياس التلكؤ الأكاديمي الصورة الأولية

| ت | الفقرات | الصياغة اللغوية | | مناسبتها للمجال | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| **أولاً: المجال السلوكي: ويقصد به الميل الدائم والاعتيادي لتأجيل البدء في المهمات وكذلك تأجيل إكمالها وغالبا لا تنتهي بالوقت المحدد لها.** | | | | | | |
| 1 | أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية. | | | | | |
| 2 | عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى. | | | | | |
| 3 | الهروب من الشعور بالمزاجية الدراسية وهو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 4 | أستعد للمذاكرة في وقت معين لم أؤجلها لوقت آخر. | | | | | |
| 5 | أنا مضيع للوقت بشكل كبير. | | | | | |
| 6 | أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني. | | | | | |
| 7 | أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية. | | | | | |
| 8 | أمارس الأنشطة الممتعة بدلاً من المهام الدراسية. | | | | | |
| 9 | أذاكر فقط في الليلة التي تسبق الامتحان. | | | | | |
| 10 | أميل إلى الجانب الكمالي في تقديم الأعمال. | | | | | |

| ت | الفقرات | الصياغة اللغوية | | مناسبتها للمجال | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 11 | أميل إلى الأعمال التي تجلب الثناء والمدح والمثابرة. | | | | | |
| 12 | طلبات المدرس التعجيزيه وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية. | | | | | |
| 13 | لا املك الوقت لانجاز مهامي الدراسية بسبب متطلبات الحياة القاسية. | | | | | |
| **ثانياً: المجال المعرفي: ويقصد به عدم التوافق أو نقص الانسجام مابين القصد أو النية في عمل مهمة معينة أي سوء التقدير بين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة وإدارة الوقت.** | | | | | | |
| 14 | أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إلي. | | | | | |
| 15 | أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت. | | | | | |
| 16 | أنظم وقتي بشكل جيد حتى انهي الأشياء قبل الموعد المحدد. | | | | | |
| 17 | أشعر بالندم عندما أفشل في أداء واجباتي المدرسية. | | | | | |
| 18 | أتعمد تأجيل واجباتي لأزيد من دافعيتي. | | | | | |
| 19 | عندما أواجه شيئا صعباً أقوم بتأجيله. | | | | | |
| 20 | أضع لنفسي معايير مرتفعة للإنجاز بوقت قصير، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها. | | | | | |

| ت | الفقرات | الصياغة اللغوية | | مناسبتها للمجال | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 21 | استسخف المهام الموكلة إلي واني استطيع القيام بها في أي وقت. | | | | | |
| **ثالثاً: المجال الانفعالي (العاطفي): ويقصد به الشعور بالضيق وعدم الارتياح لما يشعره الفرد من انفعالات بسبب ميله الاعتيادي إلى تأجيل المهام الموكلة إليه.** | | | | | | |
| 22 | ينتابني الشعور بالخوف أثناء الدراسة. | | | | | |
| 23 | أشعر بالإثارة عند انجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. | | | | | |
| 24 | أشعر بالنعاس عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 25 | أقلل قدراتي في مواجهة مهامي اليومية. | | | | | |
| 26 | أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 27 | أنجز مهامي الدراسية بوقتها ليس حباً بالدراسة وإنما خوفاً من الإحراج. | | | | | |
| 28 | أشعر بغياب الدافع لانجاز مهامي الدراسية. | | | | | |
| 29 | اشعر بعدم الاكتراث لأي شي بسبب فقداني من أحب. | | | | | |
| 30 | فقداني للبيئة الدراسية المناسبة تضعف دافعيتي للدراسة. | | | | | |

| ت | الفقرات | الصياغة اللغوية | | مناسبتها للمجال | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | |
| 31 | أتوجس إلى تجنب وتأجيل المهام التي قد تثير المزيد من القلق. | | | | | |
| 32 | اهتمامي العاطفي بشخص من الجنس الآخر يقلل من تفكيري بانجاز مهامي الدراسية. | | | | | |
| 33 | ابتعد عن الواجبات التي تتطلب السرعة. | | | | | |

# ملحق (هـ)

## مقياس التلكؤ الأكاديمي الصورة النهائية

جامعة مؤتة

الدراسات العليا/ ماجستير

كلية العلوم التربوية

قسم الإرشاد والصحة النفسية

عزيزي الطالب/ الطالبة:

تحية طيبة.....

يقدم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والصحة النفسية.

راجيا التكرم بقراءة كل فقرة والنظر في مجال انطباقها عليك، والإجابة على هذه العبارات بوضع (√)في إحدى المربعات الخمسة أمام كل فقرة وهذه المعلومات ستكون محددة لغاية البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **النوع الاجتماعي**: ذكر | ☐ | أنثى | ☐ |
| **التخصص**: كلية علمية | ☐ | كلية إنسانية | ☐ |
| **السنة الدراسية**: أولى | ☐ | ثانية | ☐ |
| ثالثة | ☐ | رابعة فأكثر | ☐ |
| **التقدير الدراسي**: 84 فأعلى | ☐ | 76 -83.9 | ☐ |
| 68-75.9 | ☐ | 67.9 فما دون | ☐ |

## مقياس التلكؤ الأكاديمي الصورة النهائية

| الرقم | الفقرة | تنطبق بدرجة كبيرة جدا | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة بسيطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية. | | | | | |
| 2 | عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى. | | | | | |
| 3 | الهروب من الشعور بالمزاجية الدراسية وهو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 4 | أستعد للمذاكرة في وقت معين ثم أؤجلها لوقت آخر. | | | | | |
| 5 | أنا مضيع للوقت بشكل كبير. | | | | | |
| 6 | أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني. | | | | | |
| 7 | أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية. | | | | | |
| 8 | أمارس الأنشطة الممتعة بدلاً من المهام الدراسية. | | | | | |
| 9 | أذاكر فقط في الليلة التي تسبق الامتحان. | | | | | |
| 10 | أميل إلى الجانب الكمالي في تقديم الأعمال لذلك أؤجل الدراسة. | | | | | |
| 11 | أميل إلى الأعمال التي تجلب الثناء والمدح والمثابرة. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق بدرجة كبيرة جدا | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة بسيطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | طلبات المدرس التعجيزيه وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية. | | | | | |
| 13 | لا املك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية بسبب متطلبات الحياة القاسية. | | | | | |
| 14 | أجد صعوبة باتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إلي. | | | | | |
| 15 | أحس بضعف قدرتي في إدارة الوقت. | | | | | |
| 16 | أنظم وقتي بشكل جيد حتى انهي الأشياء قبل الموعد المحدد. | | | | | |
| 17 | أشعر بالندم عندما أفشل في أداء واجباتي المدرسية. | | | | | |
| 18 | أتعمد تأجيل واجباتي لأزيد من دافعيتي. | | | | | |
| 19 | عندما أواجه شيئا صعباً أقوم بتأجيله. | | | | | |
| 20 | أضع لنفسي معايير مرتفعة للإنجاز بوقت قصير، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها. | | | | | |
| 21 | استسخف المهام الموكلة إلي والتي استطيع القيام بها في أي وقت. | | | | | |
| 22 | ينتابني الشعور بالخوف أثناء الدراسة. | | | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق بدرجة كبيرة جدا | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة بسيطة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | أشعر بالإثارة عند انجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. | | | | | |
| 24 | أشعر بالنعاس عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 25 | أقلل قدراتي في مواجهة مهامي اليومية. | | | | | |
| 26 | أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. | | | | | |
| 27 | أنجز مهامي الدراسية بوقتها ليس حباً بالدراسة وإنما خوفاً من الإحراج. | | | | | |
| 28 | أشعر بغياب الدافع لإنجاز مهامي الدراسية. | | | | | |
| 29 | اشعر بعدم الاكتراث لأي شيء بسبب فقداني من أحب. | | | | | |
| 30 | فقداني للبيئة الدراسية المناسبة تضعف دافعيتي للدراسة. | | | | | |
| 31 | أتوجس لتأجيل المهام التي قد تثير المزيد من القلق. | | | | | |
| 32 | اهتمامي العاطفي بشخص من الجنس الآخر يقلل من تفكيري بإنجاز مهامي الدراسية. | | | | | |
| 33 | ابتعد عن الواجبات التي تتطلب السرعة. | | | | | |

# ملحق (و)

# كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم


MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس


Ref. :

Date :

الرقم : ٢٠١٦/١١٤/١٠٤٦

التاريخ : ٩ رجب/١٤٣٧هـ

الموافق : ٢٠١٦/٤/١٨م

الأستاذ الدكتور عميد المحترم

الدكتور القائم بأعمال عميد المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فيرجى إجراء ما يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب إبراهيم موسى الجعافرة، الذي يدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ: **"مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة"**، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

واقبلوا الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا


مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

## المعلومات الشخصية

**الاسم**: إبراهيم موسى الجعافرة

**التخصص**: ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي

**الكلية**: العلوم التربوية

**السنة**: 2016

**هاتف رقم**: 0799612727